



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

**El peso del pasado en la enseñanza de la Historia en
Inglaterra. Un estudio de casos.**

The Weight of the Past in the Teaching of History in England. A Case Study

VºBº DIRECTOR

AUTORA: Carmen Lascurain Gómez

DIRECTOR: Jesús Romero Morante

FECHA: 13 de febrero 2020

Resumen

La enseñanza de la asignatura de Historia en Inglaterra y Gales ha ido configurándose al calor de enriquecedores y/o limitantes debates a lo largo del siglo XX y principios del XXI. A lo largo de estos años la práctica educativa de esta enraizada, aunque otrora optativa y secundaria asignatura, ha navegado entre su entendimiento como eslabón para el conocimiento de la labor del historiador y su adherencia a una enseñanza desde lo social. El impacto de ambas tendencias aún está presente en las aulas, a veces como barniz y siempre bajo la influencia de un contexto que funciona bajo otras reglas de juego externo: la *accountability*, lo que entendemos como “rendición de cuentas” que dirige a los/las docentes al denominado “teaching to the test”. Este trabajo, a través del análisis interpretativo en dos centros educativos del Gloucestershire y mediante la observación del aula, la realización de entrevistas a varias profesoras y el análisis de documentos, busca desgranar desde una perspectiva crítica, la huella que han dejado las dos citadas corrientes en la escuela de la actualidad y las implicaciones y condicionantes que las evaluaciones externas suponen en las asunciones y pensamientos de la práctica docente diaria.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Sistema educativo inglés, New History, didáctica crítica

Abstract

The teaching of History in England and Wales has been developing while, for better or worse, simultaneously being enriched by ongoing debates throughout the twentieth century and early twenty-first. Although once an optional and secondary subject, throughout these years, the educational practice of this rooted has navigated between its understanding as a link for the knowledge of the historian's work and his adherence to a teaching from the social. The impact of both trends is still present in the classroom, sometimes as a varnish and always under the influence of a context that works under other rules of external play: we are talking about “accountability”, that directs the teachers to the so-called "teaching to the test". This work, through interpretive analysis in two educational centres in Gloucestershire and through classroom observation, interviews with several teachers and the analysis of documents seeks to explain from a critical perspective the imprint left by the two aforementioned currents in today's school and the implications and conditions that external evaluations imply in the assumptions and thoughts of daily teaching practice.

Key words: Teaching History, English Educational System, New History, Critical Didactics



El hecho de que mi existencia sea artificial no la hace menos real que la tuya.
La gente tiende a olvidarse.
Nos amamantan con memorias que se formaron antes que nosotros y solo nos crían
para tiempos venideros.
Nuestra pena es diferente.
La pérdida falla cuando es una abstracción.
Yo nunca he visto esos lugares.

Pronto los verás.

No veré más que una ciudad fantasma.

Belén siempre ha sido una ciudad fantasma.
El presente eclipsado por el pasado.

Yo no creo en fantasmas. Lo que estamos haciendo aquí no devolverá el pasado.

No hace falta.
El pasado todavía está aquí, intacto como siempre.

Quizá tu pasado lo esté.
El único pasado que conozco es este.
El resto son solo cuentos de hadas.

Naciones enteras están hechas de cuentos de hadas.¹

¹ Sansour, Larissa. *In Vitro*, 2019. Film, 2 canales, 28', con Soren Lind. Artista palestina cuyo trabajo gira en torno a la construcción de la identidad, el territorio y la memoria.

“Por encargo de la Fundación Danesa de las Artes para la 58a Bienal de Venecia, *In Vitro*, codirigido con Søren Lind, es una película de ciencia ficción de dos canales en árabe, filmada en blanco y negro. La acción se sitúa después de un desastre ecológico. Un reactor nuclear abandonado debajo de la ciudad bíblica de Belén se ha convertido en un enorme huerto. Utilizando semillas de la herencia recolectadas en los últimos días antes del apocalipsis, un grupo de científicos se está preparando para replantar el suelo de arriba. En el ala del hospital del complejo subterráneo la fundadora enferma del huerto, interpretada por Hiam Abbass, está en su lecho de muerte, mientras la joven Alia, interpretada por Maisa Abd Elhadi, llega a visitarla. Alia nace bajo tierra como parte de un programa integral de clonación y nunca ha visto la ciudad que está destinada a reconstruir. La conversación entre las dos científicas pronto se convierte en un diálogo íntimo sobre la memoria, el exilio y la nostalgia. El centro de su discusión es la intrincada relación entre el pasado, el presente y el futuro, con el escenario de Belén proporcionando un telón de fondo narrativo, político y simbólico” (Sansour, 2019).

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	7
2. EL PORQUÉ DE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA LA HISTORIA. APUNTES Y REFLEXIONES INICIALES: <i>EDUCAR PARA LA INCERTIDUMBRE, EDUCAR EN EL CAMBIO</i>	9
3. HISTORIA, UNA ASIGNATURA CONTEXTUALIZADORA	13
4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA INGLESA	20
4.1 La asignatura de Historia desde la Education Act (1902) hasta la Buttler Act (1944)	20
4.2 La asignatura de Historia de la Segunda Guerra Mundial a 1979. Los Social Studies y la Comprehensive Revolution	28
4.3 Back to basics. La progresiva intervención del Estado, la centralización de la educación y el establecimiento del National Curriculum	35
5. MISIÓN Y VISIÓN: LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	53
6. METODOLOGÍA	55
6.1 Descripción del caso. Los informantes y el plan de observación.	56
6.2 Ética	58
6.3 Técnicas utilizadas. Proceso de recogida de información y registro de la información.	58
6.3.1 <i>Observación. El diario de observación.</i>	59
6.3.2 <i>Entrevista estructurada</i>	60
6.3.3 <i>Análisis de documentos</i>	61
6.3.4 <i>Procedimiento de análisis de la información</i>	61
6.3.5 <i>Categorización de la información</i>	63
7. INFORME DE RESULTADOS	64
7.1 Semblanzas de los centros	64
7.1.2 <i>Escuela BPS</i>	64
7.1.3 <i>Escuela CKS</i>	65
7.2 La dimensión externa al centro. “Claramente, con la presión de lograr los grados en los GCSE y enfocarse en OFSTED”	65
7.2.1 <i>Evaluaciones externas: exámenes e informes. “Todos los años, resultados”.</i>	65
7.3 La dimensión interna. Pasado, presente y futuro en una asignatura	69
7.3.1 <i>La concepción y las posibilidades que ofrece la asignatura</i>	69

7.3.2	<i>La lectura del National Curriculum para la asignatura de Historia en el aula</i>	73
7.4	Historia, espacio para la diversidad o lugar de exclusión. ¿Una asignatura para todos?	80
8	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	83
9	CONCLUSIONES, CAMINOS DE IDA Y VUELTA	92
12.	BIBLIOGRAFÍA	94
13.	ANEXOS	100

1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo aborda una experiencia de prácticas profesionales en una escuela rural de Educación Primaria y en un centro de Educación Secundaria en Gloucestershire, Reino Unido, durante la primavera de 2019. El resultado de esta vivencia se debía evidenciar en un portafolio de prácticas que relatara la realidad de la enseñanza de la Historia en el contexto inglés, particularmente en la escuela citada. Lo que nos encontramos cuando llegamos allí resultó algo diferente a lo esperado. La asignatura de Historia apenas contaba con una hora o dos a la semana, y esa hora era además compartida con Arte. La estancia coincidió con la realización de los SATs², lo cual obligó a concentrar los esfuerzos en la preparación de los alumnos para estos exámenes. Dada esta circunstancia, pasado ya el ecuador de las prácticas, ante la imposibilidad de conocer la realidad de la asignatura de Historia en el contexto inglés, surgió la oportunidad de visitar un Instituto de Educación Secundaria en una ciudad próxima en calidad de “observadora”.

Al regreso de esta estancia, tras la redacción de las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en aquel país plasmadas en el portafolio, mi tutor de prácticas (y director de este Trabajo de Fin de Máster) me invitó a releer la experiencia micro vivida a la luz de una mirada más macro, utilizando para ello lo que había observado, los materiales didácticos de los que disponía, las conversaciones mantenidas en su momento con las docentes (registradas en mi diario de campo), las entrevistas algo más estructuradas que estaba en disposición de hacerles, y, por supuesto, fuentes secundarias, especialmente la literatura producida por la Historia del currículum y la Didáctica de la Historia, que habrían de proporcionarme las herramientas heurísticas para un análisis interpretativo más general.

El peso de la Historia y de las *historias* es sin duda el eje vertebrador del trabajo, pues, como irá percibiendo el lector, la Historia como asignatura ha tenido una importancia sustancial en la del propio currículum inglés. En esta *historia* intervienen otros relatos,

² Los SATs (Standard Assessment Tests) son exámenes externos que se realizan en KS1 y KS2, lo que equivale a Segundo y Sexto curso de Educación Primaria. El objetivo de estos exámenes es medir el rendimiento educativo del alumnado, así las escuelas pueden “rendir cuentas” al estado y a la sociedad de sus logros y progresos. Sin embargo, se han producido muchas críticas acerca de esto puesto que los resultados de estos exámenes no informan sobre el aprendizaje o la enseñanza, sino sobre los resultados de una prueba estandarizada concebida para establecer un ranking comparativo de centros.

los relatos que ha generado la concepción de la asignatura y las asunciones de su valor formativo.

Reconocemos las debilidades que puede desprenderse de este análisis que presentamos. Ha sido muy localizado, en un contexto espacio-temporal corto y con una barrera idiomática mediante importante (cualquier examen no valora más que la capacidad de una persona para superar un tipo de prueba, pero no le prepara para el contexto).

Sin embargo, el fin último del presente trabajo tiene una motivación y ambición de sesgo biográfico y personal. Su ambición es muy sencilla, desvelar e indagar en los mimbres sobre los que, la autora, futura profesora de Historia y Geografía de Educación Secundaria Obligatoria, irá cimentando progresivamente su práctica educativa. Pues como reconoce Cuesta (2007), la práctica diaria de la enseñanza, a veces, no permite un espacio a la reflexión. Como se observará en las páginas que siguen, las pretensiones, por tanto, no buscan ilustrar ningún pensamiento ajeno, más que el de la propia autora.

2. EL PORQUÉ DE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA LA HISTORIA. APUNTES Y REFLEXIONES INICIALES: *EDUCAR PARA LA INCERTIDUMBRE, EDUCAR EN EL CAMBIO*

Este capítulo pretende ser una reflexión sobre algunos desafíos de la escuela en el siglo XXI y, con ello, una fundamentación del capítulo que sigue. Como se viene afirmando durante las últimas tres décadas, vivimos en una sociedad de cambio permanente, el mundo desbocado de Giddens, la sociedad líquida de Bauman... Una sociedad cambiante en la que conviven las dualidades: la globalización y la fragmentación, la individualidad y la diversidad. En este espacio, la escuela siempre se ha significado y aceptado como un agente de socialización, y, particularmente, en este contexto la escuela se configura como una mediadora entre lo individual y lo diverso. ¿Qué papel real se juega la escuela en la sociedad para el siglo XXI? ¿Cuáles son los retos que tiene? ¿Qué aprendizajes debe promover para superar las problemáticas que se gestan en nuestra sociedad?

Si continuamos deteniendo nuestra mirada en la escuela, podríamos preguntarnos cómo ha cambiado y adaptado durante estas cuatro últimas décadas en las que se han ido definiendo los conceptos anteriormente citados³. Cuando regresamos a los espacios escolares vividos en nuestra infancia y adolescencia, somos capaces de percibir diferencias: la distribución de los espacios, las nuevas tecnologías incorporadas en el aula, los materiales... Sin embargo, si llevamos nuestra mirada un poco más allá, como nos explicaba John Berger en su clásico libro *Modos de ver*, en el momento en el que nos sumergimos dentro de sus rutinas y dinámicas, observamos que los contenidos que las llenan son los mismos o muy semejantes a aquellos que algún día aprendimos, se mantienen prácticamente impertérritos, solidificados en los libros de textos⁴ (Romero, 2018). Resulta paradójico que en estos años el contenido apenas haya variado, que los docentes se sigan prácticamente rigiendo por los mismos enunciados temáticos que antaño. Pero como decíamos sí que se han producido cambios, hemos asistido a décadas

³ Décadas durante las cuales, como señalaban Romero y Luis (2008, p. 2), han aumentado en intensidad “las frecuentes denuncias contra el proceso de obsolescencia funcional de la escuela, vista en serio peligro de quedar desfasada a la hora de afrontar los nuevos desafíos colectivos, y contra el envejecimiento de los planes de estudio, cada vez más rezagados con respecto a los flamantes paradigmas explicativos que tratan de aprehender las dinámicas sociales y espaciales emergentes”.

⁴ Es muy interesante observar la tabla con la que Romero (2018) nos invita a comparar el Plan de Estudios de Bachillerato de 1847 con el Currículo básico de E.S.O. (cursos 1º a 3º) de 2014. Las recurrencias son notorias.

de innovaciones tecnológicas y pedagógicas que buscan encajarse dentro de las nuevas dinámicas sociales. Vivimos, quizá, una escuela más preocupada en los “cómos” que en los “qués” y “para qué”. Si la escuela es un agente de socialización y nuestra sociedad se encuentra en constante cambio, ¿qué retos tiene ésta? ¿Qué aprendizajes son los ideales para los ciudadanos? ¿Podríamos denominar la escuela como institución de socialización si ésta no se compromete con la sociedad en la que está enmarcada? ¿O sería la escuela otra institución gobernada por la estructura? ¿Debemos cambiar solo las estrategias de aprendizaje o dar una vuelta también a los contenidos? ¿Es racional seguir manteniendo los mismos contenidos?

Diferentes teóricos y escritores llevan más de treinta años advirtiéndolo que el gran reto de la escuela es educar para una realidad intangible que no existe. Una realidad que hace referencia a un futuro de incertidumbre (Morín, 2000; Fernández Enguita, 2016 y Romero y Luis, 2008), en la que enseñamos aprendizajes para profesiones algunas de las cuales todavía no existen, pero para ciudadanos que sí van a compartir y convivir en un espacio y con unas instituciones. Romero (2018, p. 35) indica que, en estas circunstancias, “(los Estados) se inclinan por propiciar la adaptación a este escenario. (...) La receta curricular (sería) el enfoque por competencias (...) que se predicen como imprescindibles para la empleabilidad, integración y participación activa en la *sociedad y la economía del conocimiento*”. Según su lectura crítica, el sesgo implícito predominante en los promotores institucionales de tal receta sería, “el *utilitarismo adaptativo* de los eficientistas deseosos de preparar a los niños para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que dan por sentado” (p. 35).

Esta intangibilidad e incertidumbre están protagonizadas por un inexorable cambio cargado de agitación⁵, fragmentación, individualidad, desigualdad, utilitarismo, inmediatez y presentismo. Lo colectivo, lo diverso, lo que es durable y reflexivo apenas tiene cabida. Un escenario delimitado por las estructuras de los sistemas sociales que son reproducidos (Romero, 2001) por una sociedad en la que “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Morin, 1999, p. 33). Sobre esta misma idea, Romero (2001, p. 145) señala lo siguiente:

⁵ Según la R.A.E, la agitación es un trastorno emotivo que se caracteriza por una hiperactividad corporal desordenada y confusa. Según el diccionario María Moliner malestar con inquietud y actividad aumentada con cierto grado de ansiedad, temor y tensión. Una reciente entrevista a Gilles Lipovetsky apunta sobre esto: https://elpais.com/elpais/2020/01/28/eps/1580212910_212654.html

(...) la sociedad es un proceso de continua estructuración, en el que se van reproduciendo y produciendo las condiciones de la existencia colectiva. Esas condiciones se configuran como el médium de la acción humana, que a la par constriñe y habilita sus rumbos futuros. Lo que heredamos del devenir previo, y legamos al porvenir, no es sólo la memoria o la conciencia de unos orígenes y una progenie, sino además circunstancias que están causalmente involucradas en la creación y recreación de prácticas comunitarias.

Aquí es donde se inserta el papel y los patrones que lega y genera la institución escolar en la sociedad, un lugar que ejerce “una función de control y reproducción que deviene en una institución cuyo control e identidad es objeto de pugna entre los sectores sociales que tienen capacidad de influencia sobre ella” (Merchán, 2005, p. 97). En este orden de ideas, Morín (1999) explica que los individuos actúan según los paradigmas aprehendidos a través de las interacciones que se han producido entre ellos (y las instituciones). ¿Qué partido debe tomar la escuela en este contexto? ¿Qué interacciones debe legar en los y las alumnas? ¿El de promover la desigualdad o el de cuestionar las estructuras que la generan? Si en esas interacciones la escuela se acepta como testigo comprometido, con una misión de educación cívica, debería promover “la posibilidad de evaluar nuestras conductas y demudarlas de acuerdo con las conclusiones obtenidas, con cierta frecuencia no nos percatamos cabalmente de que nuestros hábitos coadyuvan a la (...) reproducción no intencional de patrones estructurados de comportamiento” (Romero, 2001, p. 146).

Para poder promover esta proyección en la escuela, es necesario fomentar la modificación de nuestro pensamiento y, por tanto, del aprendizaje y el contenido enseñado. Lo cual implica contar necesariamente con el pensamiento experiencial de nuestro alumnado, porque es el que utiliza para atribuir significados a su realidad cotidiana. Por consiguiente, “o el conocimiento escolar consigue entrar en un diálogo significativo con tales significados [a fin de interpelarlos, extrañarlos, desafiarlos críticamente], o aumentará gravemente el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otros propósitos percibidos que los de superar las propias demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas” (Romero, 2014, p. 21). En otras palabras, el riesgo real del academicismo descontextualizado es proporcionar contenidos a los que muchos no les ven sentido más allá de los muros del aula: quizá para superar las exigencias de la vida escolar pero no para la vida social y ciudadana. El compromiso de la escuela es con la sociedad, por ello, “debemos trabajar para construir un “futuro viable. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de

este mundo en devenir” (Morin, 1999, p. 13). En este contexto, ¿qué cometido y compromiso debe tener la educación escolar? Un punto de partida pueden ser estas palabras de Martha Nussbaum citadas por Romero (2018, p. 32): cultivar “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico resistente al poder de la autoridad y de las tradiciones ciegas, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como «ciudadanos del mundo» conscientes de las interdependencias, y la capacidad de reconocer al otro como un ciudadano igual que yo, aunque sea de distinta raza, género, religión u orientación sexual, de interesarse por él y por sus dificultades”.

Debemos asegurarnos de que la noción “durabilidad” sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global” (Morin, 2001, p. 13) para poder enraizar los valores de una democracia que se encuentra últimamente cuestionada. Pero, para poder construir esto, los alumnos deben tener referentes en la escuela.

Para que el conocimiento sea capaz de *navegar en un océano de incertidumbres*, refugiándose en *archipiélagos de certezas* (Morin, 1999), el gran reto de los docentes es educar en “la capacidad de revisar lo aprendido en cada nueva situación o, por decirlo en un lenguaje más de hoy, de aprender a aprender, lo que en sentido fuerte significa no solo de aprender, sino también de desaprender” (Fernández Enguita, 2016, p. 87). Esto permitiría a los ciudadanos cuestionar la realidad y fomentar “la comprensión mutua entre los seres humanos” (Morin, 2001, p. 21), para así, huir de la fragmentación y la desigualdad que abocan a una sociedad fragmentada en la que el individualismo está siendo abanderado también por los gobiernos como la responsabilidad de los ciudadanos en su propio designio vital (Romero y Estellés, 2015). En otras palabras, “la capacitación de los estudiantes para participar en la sociedad de la que forman parte, sobre la base de su comprensión racional y crítica” (Romero, 2001, p.141).

3. HISTORIA, UNA ASIGNATURA CONTEXTUALIZADORA⁶

¿Qué puede hacer la asignatura de Historia por cimentar y edificar lo anteriormente citado? En el último número de la revista de divulgación digital de la Fundación Telefónica, *Telos*, su titular de portada enunciaba, en palabras de la gestora cultural Mónica Nepote, lo siguiente: “las Humanidades sirven para pensar críticamente sobre nuestra manera de estar en el mundo”. Este es un hecho convenido por la mayor parte de los y las docentes de Historia en Educación Secundaria (Merchán, 2005). Lo más recurrente es que se asuma que el análisis del pasado ayuda a comprender mejor el presente y a construir el futuro (Merchán, 2005). Sin embargo, como ha evidenciado la investigación recién citada, no parece que esas buenas intenciones alcancen al alumnado, que suele tener una percepción de la asignatura como una materia aburrida y poco útil para su futuro.⁷ Aunque quizá el hecho más embarazoso y paradójico no resida en que los alumnos se aburran, sino en la percepción que tienen de la asignatura, *empollar para el examen* (Merchán, 2005). ¿Qué sucede en esta laguna? ¿Qué paseo hace Caronte desde una orilla a otra para que el resultado sea el mencionado?

Lo más gravoso aún se observa cuando ampliamos la perspectiva para reparar que “la acción docente se mueve en el interior del vasto campo de la producción y reproducción de la cultura” (Romero y Luis, 2008, p.10). Entonces surgen preguntas como las siguientes: ¿qué tipo de Historia se está produciendo y reproduciendo en la escuela para que los alumnos tengan esa percepción? Y, por otra parte, ¿qué tipo de Historia van a reproducir estos a lo largo de sus vidas? La gravedad de la situación ante los hechos expuestos por Merchán (2005) y que se extraen de las preguntas anteriormente referidas, lleva a pensar que para conseguir que la asignatura tenga un compromiso con la actualidad y que sirva con esos fines, debe encauzarse por otros derroteros. Las ideas que siguen a continuación muestran algunos de los conceptos que diferentes autores han ido construyendo y revisando a lo largo del siglo pasado hasta la actualidad. Como se verá,

⁶ Así la reconocía y denominaba el filósofo y pedagogo norteamericano J. Dewey (1846-1923). Según este conocido autor, la Geografía y la Historia serían “disciplinas contextualizadoras” mediante las cuales “los alumnos podían aumentar su experiencia personal a través del descubrimiento de un doble tipo de significaciones adicionales derivadas de las conexiones de los grupos humanos con el espacio y de las situaciones sociales del presente en las que participan los individuos” (Luis, 2000, p. 12).

⁷ En este punto, invitamos a reflexionar al lector releando el extracto de texto de la pieza de Larissa Sansour con la que se iniciaba este trabajo, el diálogo entre las dos científicas.

la preocupación por el valor formativo de la enseñanza de la Historia no es cuestión novedosa. La apuesta por un “uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los problemas públicos, como forma de actuar desde el currículum contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida” (Romero, 2018, p. 35), lleva en el panorama pedagógico desde principios del siglo XX.⁸

Una de las mayores lacras que ha tenido la asignatura de Historia ha sido su identificación con la memoria y repetición de personajes, hechos y fechas. Así, Merchán (2005) se pregunta sobre cuál es el objeto de conocimiento de la clase de Historia. Su investigación le llevó a determinar que, por la fuerza de las rutinas escolares, lo que los alumnos deben saber es la descripción de los hechos históricos, su caracterización, causas y consecuencias, sus protagonistas; un contenido emitido y definido por el profesor o el libro de texto. Los elementos que entran en juego son la memorización y la repetición. Por tanto, concluía, enseñamos a nuestros alumnos y alumnas lo que otros han dicho sobre un tema de la historia. En este contexto de producción de conocimiento, si se produce, y de enseñanza ¿cómo es posible que los alumnos lleguen a cuestionarse y a reflexionar sobre el propio conocimiento que producen y las posibilidades de lo que pueden hacer con él, si aprenden por memoria y repetición? ¿Dónde cabe en este contexto la comprensión del mundo y la sociedad actual? ¿Cómo conseguimos cultivar “su pensamiento crítico y su empatía en torno a asuntos de interés ciudadano (...) y de dinámica social” (Romero y Louzao, 2017, p. 130)?

Esta denuncia al memorismo y la repetición, frente al desarrollo de un conocimiento reflexivo y crítico, no es una novedad, como indicábamos anteriormente, así lo constatan varios autores (Cuesta, 1997; Fernández Enguita, 2016; Luis, 2000; Merchán, 2005 y Romero, 2001). De esto, ya se quejaba Michel de Montaigne de un modo elocuente y vigente, cuando en su ensayo *La formación de los hijos* (1580) señalaba lo siguiente al tiempo de aconsejar a los padres buscar un tutor para sus vástagos:

“(Los tutores) no cesan de gritarnos en los oídos, como si vertieran en un embudo, y nuestro cometido se limita a repetir lo que nos han dicho. Yo querría que corrigiera este aspecto, y que, desde el primer día, según el alcance del alma que tiene entre manos, empezara a sacarla a la pista, haciéndole probar, elegir y distinguir las cosas por sí misma. A veces abriéndole camino, a veces dejándoselo abrir a ella. No quiero que conciba y hable solo;

⁸ Rafael Altamira renovó a principios del siglo XX el discurso de la enseñanza de Historia defendiendo que esta asignatura podría “modelar un ciudadano instruido capaz de participar de manera reflexiva en la vida social” (Merchán, Duarte y Alba, 2012, p. 196).

quiero que escuche hablar a sus discípulos cuando sea su turno. (...) Que no le pida tan solo cuentas de las palabras de su lección, sino del sentido y las substancia. Y que juzgue el provecho que ha obtenido no por el testimonio de su memoria sino por el de su vida” (...) “Nuestra alma solo se mueve por obediencia, sujeta y sometida al antojo de las fantasías de los otros, sierva y cautiva bajo la autoridad de su lección. Nos han sujetado hasta tal extremo al ronزال que no sabemos ya andar libres. Nuestro vigor y libertad se han extinguido: nunca dejan de estar bajo tutela. (...) Que se lo haga pasar todo por el cedazo, y que no aloje nada en su cabeza por simple autoridad y obediencia. (...) Debe proponérsele variedad de juicios, que elija si puede, si no, que permanezca en la duda. El beneficio de nuestro estudio es volvernó mejores y más sabios. Es el entendimiento, decía Epicarmo, el que ve y el que oye; es el entendimiento el que todo lo aprovecha, el que todo lo dispone, el que actúa, el que domina y el que reina; las demás cosas son todas ciegas, sordas y carentes de alma. Ciertamente, lo volvemos servil y cobarde por no dejarle libertad para hacer nada por sí mismo. ¿Quién preguntó jamás a su discípulo qué le parecen la retórica y la gramática, tal o cual sentencia de Cicerón? Nos las emplastan en la memoria, como oráculos en los que letras y sílabas pertenecen a la sustancia de la cosa. Saber de memoria no es saber; es poseer lo que se ha guardado en esa facultad” (Montaigne, 2009, pp.189-193).

A pesar del abuso en la citación, estas frases de Montaigne son muy evocadoras y nos hablan de cuestiones que Edgar Morin planteaba en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). En sus propias palabras, “el conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que tengan sentido” (p. 15). Más adelante amplía sobre esto que “existe un problema capital, aún mal conocido, como el de la necesidad de promover un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales” (Morin, 1999, p. 18). Sobre estos principios de argumentación y comprensión podemos establecer las bases para una didáctica crítica de la Historia, pues esta debería promover además del acceso a este conocimiento, el cuestionamiento de las estructuras sociales y culturales aprehendidas y, por ende, de las injusticias sociales.

Llegados a este punto, cabe cuestionarse cuáles son las cualidades formativas intrínsecas de la asignatura. Para Fontana (1992), la Historia tenía que “explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos” (p. 114). En España, algunos de los iniciadores de esta línea de pensamiento fueron Rafael Altamira o el mismo Josep Fontana. Fontana ya en 1975, en uno de sus primeros artículos educativos, defendía “la utilidad de la enseñanza de la Historia para la formación de una conciencia crítica” e indicaba que en la asignatura se debían “recuperar muchas cosas que nos hemos dejado olvidadas por el camino del mito del progreso: el peso real de las aportaciones culturales de los países no

europeos⁹, el papel de la mujer, la importancia de la cultura en las capas populares...” (Fontana, 1996, citado en Luis, 2000, p. 61). Sobre estos contenidos tendría su potencialidad formativa la asignatura de Histórica y no simplemente en personajes, fechas o hechos. Para Aróstegui (1985, citado en Luis, 2000, p. 64), “la enseñanza de la Historia (...) tendrá que ser ampliamente interdisciplinar o será cada vez más empobrecedora”, porque desde su punto de vista a través de la Historia se llega también al “conocimiento de la sociedad”, y, por tanto, debe estar incluida dentro del ámbito de lo social (Romero, 2001, p. 138). Lo social debería integrar asignaturas como Historia, Geografía, Sociología, Política y Antropología¹⁰. Vivimos en un mundo globalizado, pero el conocimiento en la escuela no es global, sino compartimentado. La tendencia no está prevista para trazar vínculos entre las partes. Por el contrario, sería interesante fomentar conocimientos que tiendan a “generar un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos, las influencias recíprocas en un mundo complejo” (Morin, 1999, p. 19).

La defensa de una Historia más dinámica, más conceptual y menos factual, como hemos comentado, se inicia a principios del siglo XX. Aunque será después de la Segunda Guerra Mundial cuando esta demanda cobre más fuerza. Tras este desolador y fatídico suceso, muchas voces denunciaron la identificación de la asignatura con la inculcación de la *memoria histórica de la respectiva patria*, tradicionalmente concebida para nacionalizar a las masas. En su lugar, se reclamaba que los alumnos debieran ser formados desde “un punto de vista cívico-democrático” (Luis, 2000). Las consecuencias de esta visión de la enseñanza y de la Historia son muy interesantes, pues se promueve la comprensión de la Historia desde una perspectiva integral. Como se verá en un capítulo posterior, un ejemplo de ello será la asignatura *Social Studies* en Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países.

Llegados a este punto podemos preguntarnos, “¿qué formación histórica puede ser útil para unos futuros ciudadanos que, en su inmensa mayoría, al dar por concluida la etapa de Secundaria, no van a volver a estudiar Historia?” (Romero, 2001, p. 140). Cómo abordar esta asignatura en el aula para que los alumnos y alumnas reciban una formación

⁹ Me parece interesante esta observación, pues ha sido uno de los debates que ha generado la última reforma en educación en Reino Unido, como se verá más adelante.

¹⁰ Resulta curiosa la ausencia de una disciplina como es la Historia del Arte en los textos revisados que puede vehicular y englobar todas las disciplinas citadas por Aróstegui. Los relatos del arte poshistórico están vinculados al cuestionamiento del orden político y social y están comprometidos con los asuntos de género, las fronteras, la decolonización, entre otros muchos.

integral y disciplinar que les permita ejercer y actuar como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho e interactuar con la sociedad en la que viven. Este mismo debate se produjo en la década de los 70 en Reino Unido.

Se estará de acuerdo en que trasladando a nuestro alumnado información sobre “realidades muertas” (Cuesta, 2007 y Merchán, 2005) de un modo memorístico, no se invita a la reflexión, ni a la participación de ningún tipo, ni tan siquiera a la producción de conocimiento, sino a la reproducción. Y aún podemos definir esta situación de un modo más prosaico y banal, ¿qué situaciones reales van a experimentar nuestros alumnos y alumnas una vez superada la etapa obligatoria de educación? Serán ciudadanos de un mundo globalizado, van a viajar y consumir, van a votar y trabajar, van a tener una vida pública, van a tener que escoger y enfrentarse a injusticias, ya sean colectivas o individuales.

Una de las alternativas defendidas por los abogados de una didáctica crítica de la Historia y de las Ciencias Sociales (aquí en España desde hace cuarenta años) ha sido la de trabajar con los problemas actuales para explicar las dinámicas socio-históricas:

La explicación histórica de problemas actuales tiene que ver, entonces, con la aprehensión de los procesos a través de los cuales se han ido conformando los rasgos y el marco de tales problemas. Esto implica en ocasiones fijarse antes en el significado estructurador de determinados fenómenos pretéritos que, en los fenómenos en sí, toda vez que ese significado se proyecta hacia adelante y puede seguir -vivo- en el presente. (Romero 2001, p. 45).

Esta forma de abordar la asignatura permitiría “entender la Historia como comportamiento del mundo social y (...) la sociedad como producto, en esa producción se crea el tiempo que no es otra cosa que la realidad objetiva de la historia y conciencia subjetiva al mismo tiempo” (Aróstegui, 1996, citado en Luis, 2000, p. 67). Así, los motivos que esgrimen para aceptar este planteamiento se fundamentarían en que el tratamiento de los problemas actuales puede ser una vía didáctica muy potente para acceder al conocimiento de la dinámica sociohistórica, pues se conectan los contenidos con una realidad y experiencia cotidiana del alumnado. Además, la acogida en el aula de estos problemas permite acceder a cómo en el pasado fueron entendidos y tratados, proyectando esta dinámica hasta el presente, de tal forma que el alumno fuese capaz de entender la dinámica sociohistórica. Al respecto, Romero y Luis (2008, p. 12) defendían lo siguiente:

Conocer la sociedad no es sinónimo de empaparse en los lugares de la memoria oficial del grupo, ni en los lugares de su identidad territorial. (...) Es, ante todo, enriquecer progresivamente la comprensión de las circunstancias que modelan nuestra existencia en colectividad, la gradual apropiación reflexiva de las condiciones de la acción en nuestro mundo, en tanto que requisito imprescindible – no suficiente- para la implicación e intervención en las dimensiones compartidas de la actividad social.

Esta forma de trabajar fue propuesta por diversos grupos implicados en la innovación de las Ciencias Sociales desde principios de la década de los noventa. Entre ellos cabe destacar a Asklepios, Cronos, Ínsula Barataria, Aula Sete, Gea-Clío o IRES, entre otros. En la actualidad, estos grupos aparecen integrados en la Federación Icaria -Fedicaria- que sigue apostando por mantener en las aulas esta visión crítica de la Didáctica de la Historia; esto es, por reorganizar los “saberes y el aprendizaje del área en torno al estudio de problemas sociales, actuales y relevantes, que dificultan o impiden la satisfacción digna de las necesidades individuales y colectivas de amplios grupos de humanos” (Romero, 2001, p. 142). Para ellos, el espacio educativo tiene que “vincular la cultura escolar con aquellas cuestiones que afectan a cualquier persona en tanto que miembro de esta sociedad” (p. 142).

¿Qué permite esta forma de enseñar la Historia al alumnado? En palabras de Romero (2001, p. 145), una “mirada de larga duración nos permite observar cómo se han ido fabricando y alterando supuestas esencias transhistóricas o relativizar ciertas novedades, de esta manera el alumno tiene las herramientas para historizar el presente y no asumir de un modo natural, sin enjuiciar, las relaciones sociales actuales”. También es importante señalar que esta historización del presente ofrece a los alumnos conocer cómo ha cambiado nuestra sociedad y reconocer el espacio aún más diverso en el que se ha convertido. En palabras de Romero y Louzao (2017, p. 130), iniciar a los niños y niñas “en la discusión de problemas sociales, cultivando su pensamiento crítico y su empatía en torno a asuntos de interés ciudadano como forma de contribuir a la democracia”; les permitiría provisionarse de herramientas que les invitaran a indagar y “escarbar por debajo de la apariencia superficial de las cosas” (Romero y Luis, 2008, p. 12).

Como reflexión final del capítulo, se puede observar que se habla de estos cambios siempre vinculados a la palabra innovación, innovación por cómo se entiende que debe ser abordado el currículum. Podríamos también reflexionar sobre por qué hablamos de innovación cuando este tema está presente en el debate desde hace más de medio siglo. En relación a esto, Merchán (2011, p. 75) se pregunta “por qué la innovación (en la

escuela) requiere más esfuerzo, mientras que en otros campos de la actividad humana, la innovación contribuye precisamente a facilitar el trabajo”.

¿Debe entenderse esta forma de enseñanza de la Historia como algo innovador? No estamos del todo seguros pues son ideas que vienen trabajándose desde antaño. Pero mantienen su vigencia, y por tanto su importancia, por dos motivos: la desafección de los y las jóvenes por la política, y el hecho de que vivimos en una coyuntura en la cual la democracia está siendo constantemente vilipendiada (la desconfianza en las instituciones como salvaguarda de la sociedad justa). Como se ha podido esgrimir a través de los autores, la enseñanza de las Ciencias Sociales o las Humanidades desde un punto de vista integrador, -enseñar estas disciplinas desde un punto de vista crítico-, permite que los alumnos se acostumbren a producir espacios de resistencia y no simplemente aceptar y reproducir lo culturalmente aceptado. Así, el alumnado aprendería a respetar la voz de la diferencia y el derecho a alzar la voz frente a las injusticias sociales y políticas, conocedores ya de los mecanismos necesarios para argumentar y fomentar el “compromiso y la participación ciudadana para su transformación y mejora” (Merchán, Duarte y Alba, 2012, p. 200). Es imprescindible que para que exista o se produzca un cambio, el profesorado debe implicarse de forma consciente y activa (López Facal, 2011), pues de otro modo se seguirían reproduciendo las mismas rutinas que se han practicado hasta ahora.

4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA INGLESA

La vital importancia de la redacción de este marco histórico reside en la posibilidad de comprensión de lo que hoy en día se produce en las aulas en las que se enseña Historia. Sin una perspectiva histórica macro de lo que ha sido la situación de la asignatura, cualquier análisis carecería de fundamento e interés.

Los debates y las tradiciones de la enseñanza de la Historia en Reino Unido se han ido tejiendo desde que se instauró la asignatura en la educación escolar a finales del siglo XIX. Como se podrá observar en las páginas que siguen, la presencia de la asignatura ha sido casi constante a lo largo del siglo pasado y principios de este, y los debates ricos e intensos (la última modificación del currículum oficial fue realizada en 2013).

Antes de comenzar, es conveniente señalar que el sistema educativo que se afrontará será el inglés. En Reino Unido los sistemas educativos en Escocia e Irlanda del Norte son independientes; por su parte, Gales, con algunas pequeñas diferencias sigue la pauta de Inglaterra. Por último, el lector dispone en el Anexo 1, de cara a facilitarle la comprensión del texto de algunos conceptos en inglés que hacen referencia a su sistema educativo.

4.1 La asignatura de Historia desde la *Education Act* (1902) hasta la *Buttler Act* (1944)

La introducción de la asignatura de Historia en las escuelas se extendió en las instituciones educativas inglesas con el cambio de siglo. El contexto en el que se inserta esta asignatura en el ámbito escolar se produce con la sustitución en la última década del siglo XIX, del antiguo sistema de financiación de las escuelas basado en el “pago por resultados” de los exámenes externos por el de “subvención en bloque”; este cambio supuso la introducción de nuevas disciplinas escolares, entre ellas la Historia (Cannadine, Keating y Sheldon, 2011).¹¹ Durante los años sucesivos a la incorporación de esta nueva

¹¹ “En 1890, Historia apenas contaba como una asignatura escolar, incluso en los niveles más altos de las 22.000 escuelas elementales inglesas. En ese año, Inglés se enseñaba en 20.300 escuelas, Geografía en 12.300 e Historia simplemente en 414, así que la mayoría de los niños y niñas no recibían ningún tipo de educación formal en la materia. La abolición del sistema de “pago por resultados” supuso que el número

medida de financiación, se recomendó, desde el Estado, que el alumnado recibiera clases (además de las *Three Rs* obligatorias – lectura, escritura y aritmética-) de Geografía, Historia¹² y de “cosas comunes”. No había nada de prescriptivo en estas sugerencias, si se consideraba oportuno se podían omitir.

En 1900 se creó el *Board of Education* y el presidente del consejo ocupó por primera vez un lugar en el Consejo de Ministros. Tras ello se publicó en 1902 la *Balfour Education Act*. La educación, como resultado de esta nueva ley educativa, pasó a manos de la jurisdicción de las autoridades locales, las *Local Education Authorities* (LEAs), que se convirtieron, junto a las escuelas, en las encargadas de diseñar los currículos y seleccionar las asignaturas que formarían parte del programa de la educación elemental y secundaria¹³. Se produjo un proceso de descentralización que fue, finalmente, apuntalado con la abolición en 1926 de las regulaciones de la escuela elemental (Romero y Luis, 2006). El único elemento uniformador en la estructura estatal fueron los exámenes externos que debía realizar aquel alumnado que quisiera acceder a las elitistas *Grammar School* y, posteriormente, a los exámenes de acceso a la Universidad¹⁴ (Romero, 2003).

Así, si la *Board of Education* tenía el deseo de pautar directrices a nivel nacional, se serviría de las *Suggestions* o *Recommendations* (orientaciones y consejos para maestros de la escuela elemental y secundaria), redacción de *Reports* (con mayor peso que los anteriores) y la presencia de los *Her Majesty's Inspectors* (HMIs) (Cannadine et al., 2011). Ninguna de las herramientas anteriormente citadas eran prescriptivas, solo orientativas con el objetivo de una mejora de las metodologías o propuestas educativas. Para la asignatura de Historia, las primeras sugerencias e instrucciones (1900, 1905 y 1908) dieron cuenta del interés que el gobierno tenían en la enseñanza de Historia en la escuela, tanto a nivel elemental como secundario, así como por introducir el pasado en la vida de los ciudadanos. Durante este periodo proliferaron los espectáculos históricos, se

de escuelas que enseñaban Historia comenzará a aumentar; para el año 1899, se encontraba en el currículo de 6.000 de ellas y, por primera vez, un tercio de aquellos que se encontraban en edad escolar recibían alguna formación histórica” (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2011, p. 19)

¹² La introducción de la asignatura de Historia en la escuela seguía una línea común en Europa. Por un lado, había interés por tener una ciudadanía formada y responsable que iba a acceder o había accedido al derecho a voto. Por otra parte, asistimos a los últimos coletazos de la expansión colonial y una escalada progresiva de tensión y rivalidad internacional, así resultaba interesante para la clase política tener una población que compartiera un sentido de identidad y orgullo nacional.

¹³ Esta libertad en la selección de asignaturas por parte de los centros va a pervivir en el sistema educativo inglés hasta la instauración del *National Curriculum* en 1988.

¹⁴ Estos exámenes estaban realizados por las Universidades de Oxford y Cambridge.

promovió el turismo de Historia, se popularizaron las novelas de Historia y se creó la *National Trust*.

Conviene señalar en este punto lo que subraya Arthur (2004) sobre las concepciones de la Historia desde el inicio de su inclusión en el sistema educativo. La asignatura de Historia ha estado vinculada no solo a la transmisión de una identidad nacional a través de hechos y datos, sino que también formaba parte de la educación moral de los y las estudiantes, promoviendo la virtud y “concienciando” de lo que estaba bien y mal: en su enseñanza no era habitual la separación entre los principios políticos y el carácter moral de la misma. Esta vocación moralizadora (la edificación del carácter) se encuentra ya en sus raíces. De hecho, el *Board of Education* ya en 1905 en unas sugerencias indicaba a los profesores que todos los niños y niñas tenían derechos y obligaciones que algún día tendrían que ejercer y que, por ello, la misión de la asignatura de Historia era indicarles cómo alcanzarlos, ya fuese por imitación o lo opuesto, a través de los hombres y mujeres que había vivido en el pasado.

En este contexto se crea la *Historical Association*¹⁵ (HA) en 1906, siguiendo el camino emprendido por otras organizaciones similares.¹⁶ La idea de crear esta asociación fue propuesta por tres miembros (dos de los cuales eran mujeres) del *London Day Training College* con el objetivo de “coordinar los esfuerzos de todos los que trabajan en Inglaterra para mejorar la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas” (Cannadine et al., 2011, p. 32). De los 100 miembros que comenzaron, solo nueve eran profesores de escuela Secundaria, el resto eran académicos, esto puede denotar la influencia que pudieron tener no solo en los contenidos, sino en la metodología y los exámenes externos. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, la HA estaba integrada por más de 1.300 miembros distribuidos en 15 filiales y, pasada la mitad, eran cerca 9.000 docentes. En 1906 ya se establecieron las preocupaciones de la asociación en relación a la asignatura de Historia, preocupaciones que van a pervivir hasta la llegada de la *New History* en la década de los 70.

Desde un principio, la HA se mostró interesada en despertar el interés del alumnado en el pasado y su patrimonio a través de la metodología utilizada en las aulas para que fuese

¹⁵ El lema de esta asociación en la actualidad es *The Voice of History*.

¹⁶ Antes de 1900, se habían creado asociaciones de Matemáticas, Geografía y Lenguas Modernas. La de Lenguas Clásicas se creó en 1903 y la de Inglés en 1906 (Cannadine et al., 2011).

una semilla que despertara la curiosidad a lo largo de toda su vida¹⁷. Una de las fundadoras de la HA, Miss Howard, declaró lo siguiente en 1906:

(Historia) es comparativamente una nueva asignatura en las escuelas (...) El hombre inglés promedio no sabe nada de Historia, no porque no haya sido enseñado nunca, sino porque la mayoría de lo que se le enseñó lo ha olvidado en la vida adulta. (Los profesores) intentamos enseñar demasiado, por eso no enseñamos nada propiamente; la poca inteligente memorización de demasiados hechos y datos es un ejercicio estéril; (...) el balance entre la Historia local, nacional y general es raramente bien llevado; y la mayoría de las clases son demasiado grandes, lo que significa que los alumnos son espectadores pasivos más que activos participantes. Como resultado, la poca Historia que aprenden en la escuela, se les olvida tan pronto como la dejan, y no muestran ningún interés en ella después de eso. (...) Hay espacio para una gran mejora (...) Queremos alumnos que dejen la escuela con un buen control de lo que han aprendido, con una comprensión minuciosa de lo poco que saben, con un fuerte deseo de aprender más y con unas mentes entrenadas para saber cómo pueden aprender más. Es importante hacer que el pasado sea real para los niños y las niñas. Se deben usar imágenes, ilustraciones, diapositivas con luz, fichas, mapas y visitas a lugares de interés histórico” (Cannadine et al, 2011, pp. 33-34)¹⁸.

Las discusiones discurrieron entre el peso que se le otorgaba a la Historia inglesa respecto a la de otras partes del mundo o la metodología que se empleaba. Fue lo que más inquietud causó a la asociación ya que hasta bien entrada la década de los ochenta la tónica general de los profesores de Historia era la de dar una clase teórica en la que los alumnos tomaban apuntes, haciendo que la asignatura fuese percibida como aburrida e inútil. Cannadine, Keating y Sheldon (2011), recogen muchos testimonios del HMI y de alumnos que corroboran lo anteriormente señalado. Uno de los testimonios explicaba que los niños y niñas respondían mejor ante la asignatura de Geografía porque Historia no trataba de tiempos actuales y solo estaba centrada en Reyes y Reinas. Otro de los aspectos sobre el que se va a poner especial énfasis va a ser en el cuestionamiento de la formación de los docentes de la escuela Elemental, e incluso Secundaria. Para la HA, los grandes cambios en la enseñanza de la Historia se producirán en la década de los 60 cuando aterricen en el aula jóvenes docentes formados en facultades (Cannadine et al., 2011).

¹⁷ Este interés se observa muy bien para cualquier turista que haya recorrido Reino Unido de vacaciones. Cada una de las ciudades y pueblos tienen pequeños museos sobre los personajes que salpican la historia británica y las exposiciones se dedican no solo a relatar, sino a experimentar y conocer a las personas del pasado. Esta filosofía está muy imbricada con lo que se propondrá en la HA y pervivirá en los *National Curriculums* de 1988 y 2013.

¹⁸ El texto fundamenta y resume los principios sobre cómo va a ser entendida la asignatura de Historia a partir de la década de los ochenta, por eso, ha sido oportuno traerlo a colación en el marco teórico, para que el lector pueda reconocer lo que irá sucediéndose en las próximas décadas, incluida la actualidad.

Tras la Primera Guerra Mundial, la *Fisher's Education Act* elevó la escolarización obligatoria hasta los 14 años¹⁹. Durante este periodo de entreguerras se fomentó la reconstrucción de escuelas, se aumentaron las plazas en la escuela secundaria, se intentó reducir el número de alumnos por clase, e incluso, se animó a las LEAs, en la medida de sus posibilidades, a aumentar la obligatoriedad escolar hasta los 15 años.

Al término de la Guerra, la educación en Reino Unido se había convertido en una cuestión política de la mayor importancia y la asignatura de Historia podía tener un papel significativo para aprender lo que había ocurrido en el pasado. Así, muchos de los *Reports* y *Suggestions* que se publicaron en el periodo de entreguerras, comenzaron a recomendar introducir contenidos de la Historia presente (siempre manteniendo el pasado) en el aula, principalmente aquellos vinculados a la Sociedad de las Naciones. El interés de la HA también se encaminó en este sentido. En 1918, su presidente compartió las siguientes impresiones con Fisher, Presidente de la *Board of Education*: “la guerra ha hecho necesario que en las aulas se enseñe más Historia europea, imperialista, económica y contemporánea” (Cannadine et al., 2011, p. 73). La enseñanza de la Historia quiso estar centrada en promover un conocimiento más moral que intelectual (Arthur, 2004) y se hicieron algunas publicaciones interesantes por profesores de Historia en este sentido. En ellas, podemos observar que su interés estaba en formar mejores ciudadanos, más que historiadores competentes (Arthur, 2004).

En torno a 1920, Helen Madeley publicó un libro de texto titulado *History as a School of Citizenship*. Para esta profesora, si la asignatura quería sobrevivir, tenía que pasar por ser de utilidad para los ciudadanos. De ahí que animase a introducir “estudios en vida social que podrían traer una nueva sensibilidad en las relaciones humanas y en los debates políticos, lo cual brindaría de una nueva -piel- y eficiencia a la ciudadanía” (Cannadine et al., 2011, p. 80). Aunque como señala Arthur (2004), el libro de esta docente estaba más concebido en términos de educar en el crecimiento moral y el desarrollo de habilidades para tomar decisiones de forma responsable, entendiendo la Historia como instrumento para promover ciertos valores morales, la virtud frente al vicio (Arthur, 2004; Arthur y Philips, 2000 y Luis, 2000, p. 24). Esto es comprensible en una época en la que

¹⁹ Es interesante señalar, para visualizar el panorama, que hasta que no se establezca el Sistema Tripartito en 1944, aquellos alumnos que no accedían a las *Grammar Schools* a los 11 años, permanecían en las escuelas elementales hasta los 14 años.

aún pervivía el peso que la sociedad victoriana había tenido en la ciudadanía británica a lo largo del siglo XIX, lo que comúnmente conocemos “moral victoriana”.

A finales de esa misma década y principios de la siguiente, al mismo tiempo que la publicación de los *Reports* que se indican un poco más abajo y que rechazan la introducción de materias que integraran la Historia y la Geografía, basándose en que “los conceptos abstractos de las Ciencias Sociales excedían las posibilidades comprensivas de los alumnos menores de 16 años” (Romero, 2003, p. 298)²⁰, surgió una propuesta innovadora para los *Social Studies*. F.C. Happold publicó en 1927 *The Approach to History* en el que denunciaba que en una época de transformación e incertidumbre como la que se heredaba de la Primera Guerra Mundial, del Crack del 29 y en la que comenzaban a fraguarse los totalitarismos, se necesitaban nuevos planes educativos, pues el programa que habían implantado las escuelas no permitían a los niños y niñas “comprender el mundo del que formarían parte (...), ni les preparaban para una ciudadanía participante” (Romero, 2003, p. 300). Por lo que abogaba, por “eliminar las barreras disciplinares y su sustitución por lo que llamamos Estudios Sociales, un curso unificado concebido para dar al niño un conocimiento y una comprensión de su propio tiempo, considerando no de manera aislada sino en relación con sus orígenes”, para, así obtener una “formación para la vida (...) que le ayudara a vivir mejor y más plenamente” (Romero, 2003, p. 300).

En este orden de ideas, se publicó el *Hadow Report* ²¹ (1927) titulado *The Education of the Adolescent*, un informe en el que no sólo se insistía en la importancia de aprender los acontecimientos sucedidos recientemente en el mundo (la sugerencia del estudio de la Sociedad de las Naciones fue muy repetida en este periodo), sino que también se subrayaba lo siguiente: “la Historia Mundial junto con Historia Social y Económica (debía enseñarse) especialmente a aquellos estudiantes que saldrían pronto a ganarse la vida. La Historia Económica era especialmente relevante para sus intereses inmediatos y sus futuras ocupaciones” (Cannadine et al., 2011, p. 75). Descubrimos aquí un carácter

²⁰ Esto es interesante marcarlo dentro del corpus teórico de este trabajo, porque uno de los dilemas que estará presente hasta bien entrada la década de los 90 en la enseñanza de la Historia, es precisamente la capacidad de abstracción del alumnado para comprender el conocimiento histórico.

²¹ Sir William Hadow era el presidente del *Boards Consultative Committee*, su pensamiento se alineaba con la idea de dividir la escuela a la edad de 11 años, de ahí pasar a la secundaria en la que se pondrían en abrirían más plazas, avanzando el futuro sistema tripartito que se llevará a cabo en 1944. Su informe tuvo un carácter progresista teniendo en cuenta lo siguiente: “una buena escuela no es un lugar de instrucción obligatoria, sino una comunidad de viejos y jóvenes, involucrados en un aprendizaje mediante experimentos cooperativos” (Cannadine et al., 2011, p. 69).

segregador de los contenidos dependiendo de la trayectoria escolar del alumnado y que será un lastre con el que los estudios sociales integrados carguen durante mucho tiempo.

En 1931, se publicó el *Hadow Report* titulado *The Primary School*. Para Primaria se pedía repensar el currículo “en términos de actividad y experiencia, más que en adquisición de conocimientos y hechos para ser almacenados. En el momento en el que los niños acabaran la escuela primaria, deberían estar comenzando a tener un sentido vivo de la relación de la Historia con su vida y su entorno, aunque era más interesante inculcar un interés por el pasado” (Cannadine et al., 2011, p. 72). La *Suggestion* del año 1937, aunque aún pretendía que los niños y niñas adquirieran conocimientos de los últimos 1.000 años de la Historia de Reino Unido, incidía principalmente en que lo mejor que se podía esperar era que “se mantuviera el interés por la asignatura” (Cannadine et al., 2011, p. 73). Aquí observamos una de las preocupaciones que van a marcar las políticas que se adopten en la enseñanza de la Historia. A nivel metodológico, se aconsejaba, para los alumnos de la escuela secundaria, aprender mediante libros de texto, mientras que los niños y niñas de la escuela elemental deberían hacerlo a través de cuentos, obras dramáticas, biografías de personajes importantes (Florence Nightingale, Pitt de Younger, Lord Salisbury...) para referirlos como ejemplo.

En 1938, se publicó el último informe antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, el *Spens Report* que reivindicaba lo siguiente:

La reciente Historia política y económica es la mejor introducción para el estudio de la política, porque suministraba suficiente información, y porque podría enseñar a inducir una actitud equilibrada que permita reconocer diferentes puntos de vista. Ya fuera por precepto o aún más por la amplitud de afinidades, los profesores pueden educar mejor a sus estudiantes para convertirse en ciudadanos de un país moderno y democrático (Cannadine et al., 2011, p. 75).

A pesar de estas recomendaciones oficiales, Bourdillon (1999) señala que durante más de 70 años se mantuvo mayoritariamente en Inglaterra una enseñanza de la Historia memorística y basada en hechos que se conoce como *Great Tradition*. Esta narración histórica no estaba cuestionada, era un “consenso heredado” que contribuía y reflejaba al mismo tiempo un amplio acuerdo basado en la homogeneidad, la estructura de clase y el orden patriarcal en la sociedad en general” (Arthur y Philips, 2000, p. 12). En Reino Unido, la realidad de la asignatura de Historia en sus primeros sesenta años de vida se puede resumir en lo siguiente:

La Historia jugó un rol significativo en mantener la identidad, mitos y valores de la sociedad, y fue también usada para motivar el patriotismo hasta finales de los años cincuenta. Se pensaba que, introduciendo a los niños en los extraordinarios y grandes personajes nacionales, el patriotismo podría establecerse. Los niños fueron mayoritariamente formados en conformar un código ético por el simple aprendizaje y repetición de las interpretaciones que encontraban en sus libros de texto (Arthur, 2004, p. 90).

Conviene señalar en este punto que los pocos y escogidos alumnos que accedían a las *Grammar Schools*, estudiaban un plan de estudios centrado en una historia británica cronológica y narrativa, la materia de la que se examinarían para obtener el *General School Certificate*. El *Spens Report* ya denunciaba que “mientras, en teoría, el curriculum determina el contenido de los exámenes, en la práctica, el contenido de los exámenes determinaba el curriculum” (Cannadine et al., 2011, p. 77). Estos exámenes estaban realizados por las Universidades de Cambridge y Oxford²², a las que paulatinamente se fueron sumando otras que se iban fundando. El *teaching to the test* que en la actualidad se cuestiona, ya se debatía en este periodo. Cannadine et al. (2011) lo explican con las siguientes palabras:

La experiencia en la enseñanza de Historia y la de la realización de exámenes más allá de los 14 años para los chicos y chicas fue excepcionalmente rara en el periodo de entreguerras en Inglaterra. Aquí había una paradoja pedagógica: en la teoría era más fácil enseñar Historia en un sentido más amplio, innovador e imaginativo para aquel alumnado que no iba a examinarse que enseñarla para aquellos que sí debían hacerlo. Puesto que, ser educado en Historia y ser examinado en Historia, no eran necesariamente la misma cosa (Cannadine et al., 2011, p. 95).

Resulta muy ilustrativa esta cita porque la forma de entender los Estudios Sociales en las próximas décadas tendrán una gran losa con la que cabalgar, la Historia académica se enseña a los que acceden a exámenes, mientras que una alternativa a la Historia estará destinada aquellos que no accederán a la Universidad. Sin haber aterrizado en las aulas los *Social Studies*, nacerán con estos prejuicios. Esta segregación de contenidos atendiendo al origen de los alumnos y alumnas, ya se dejó entrever en el *Hadow Report*.

²² Esto puede ser interesante para abrir otro debate sobre la creación de las disciplinas escolares que se proyectan desde lo académico. La trasposición de las asignaturas a la escuela quizá se haya hecho a través de estos exámenes externos que otorgaban los títulos.

4.2 La asignatura de Historia de la Segunda Guerra Mundial a 1979. Los *Social Studies* y la *Comprehensive Revolution*

La Segunda Guerra Mundial inaugura a nivel educativo una nueva ley, la *Butler Act*²³ de 1944 que subió la edad de escolaridad hasta los 15 años (se sugería que llegara hasta los 16, aunque esto no ocurrió hasta 1973), estableciendo así una educación secundaria y gratuita a través de un sistema tripartito. Es importante señalar lo siguiente del contexto social y económico en que se desarrolló esta ley:

“Había una prosperidad sin precedentes a finales de los cincuenta y principios de los 60, se había producido una relajación de la moral victoriana y de los códigos religiosos, había una creciente llegada de inmigrantes de las colonias, el Imperio Británico se disolvía” (Cannadine et al., 2011, p. 103).

La *Butler Act* de 1944 llevó a la educación inglesa a una reestructuración de las escuelas que fue implementada por las LEAs. Para empezar, tuvieron que proporcionar escuelas separadas de Primaria y Secundaria, pues hasta ese momento, los alumnos que no continuaban en la Secundaria permanecían en las elementales hasta los 14 años. La división se producía a los 11 años, momento en el cual los alumnos y alumnas hacían el examen *11+* que decidiría el tipo de secundaria al que acudirían, ya fuera²⁴: *Grammar School*, *Technical School* y -para quienes no habían superado el *11+*, en su mayoría destinados a ingresar en el mercado laboral al finalizar la etapa- *Modern School*. Aunque se intentó que hubiera paridad en la distribución, la realidad estuvo lejos de lo pretendido. En 1951, el 65% de los alumnos de Secundaria se encontraban en *Modern Schools*, el 29% en *Grammar Schools* y el 4% en *Technical Schools* (Romero, 2003, p. 302). Como puede entenderse, pronto se alzaron voces que criticaban que el sistema tripartito; ni mucho menos lograba la igualdad pretendida, pues, verdaderamente, no generaba igualdad de oportunidad y promovía principalmente la segregación de los estudiantes. Por ejemplo, Romero y Luis (2006) señalan lo siguiente:

El *Early Leaving Report* (1954) destapó una sobrerrepresentación desproporcionada de hijos de profesionales y directivos en las *grammar schools* y la dinámica internamente

²³ Los fundamentos de esta Ley se encuentran en 1943 el *White Paper On Educational Reconstruction* que recomendaba la educación secundaria gratuita debía estar disponible para todos. El periodo de la Segunda Guerra Mundial en el que aprueba esta ley estuvo marcado políticamente por la coalición de Laboristas y Conservadores que se rompió en 1945 y culminó con el ascenso de los laboristas en las elecciones generales que continuaron.

²⁴ Algunas LEAs controladas por los laboristas intentaron impulsar las *Comprehensive Schools*, pero la llegada de los Laboristas al gobierno continuó con lo establecido en la *Butler Act* con el sistema tripartito.

segregativa de tales establecimientos, pues incluso los hijos de trabajadores semicualificados o descualificados que habían superado el 11+ con brillantez se veían superados, al término de la secundaria, por los hijos de las familias profesionales que habían ingresado en las *grammar* por debajo de ellos. El *Crowther Report* (1959), por su parte, encontró que el encauzamiento diferenciado de los alumnos estaba más estrechamente relacionado con su procedencia socio-doméstica que con sus capacidades (p. 88).

Además, la instauración de este sistema de acceso generó una gran competitividad por las pocas plazas que se proveían para el acceso a estudios superiores, lo deseado por los progenitores. En poco tiempo, los centros de Secundaria recibieron a un gran número de alumnos y alumnas, creció de 5.3 millones en 1951 a 7.6 millones en 1970. El aumento de alumnos y, con ello, de sus futuros intereses profesionales generó un rico debate para la enseñanza de la Historia que, durante estos años, se preguntó cuál sería la mejor forma de plantear la asignatura para atender a la nueva diversidad que acogían las aulas, fundamentalmente en las *Modern Schools*, pues las *Grammar Schools* impartían un tipo de enseñanza muy académica dirigida a acceder a la Universidad (Romero, 2003, p. 303).

Para el impulso de los *Social Studies* fue una edad dorada, porque el *White Paper* de 1943 instaba a “una nueva dirección en la enseñanza de la Historia y la Geografía va a ser necesaria para despertar y acelerar en los alumnos un interés más vivo en el significado y las responsabilidades de la ciudadanía de este país, del Imperio y del mundo” (Cannadine et al., 2011, p. 111). Esta nueva dirección buscaba eliminar las barreras disciplinares y su impulso se conoció como *Social Studies Movement*.

En muchas escuelas se introdujeron asignaturas focalizadas en “la ciudadanía, la democracia y los problemas sociales contemporáneos” (Romero, 2003, p. 304) y se publicaron propuestas y manuales que invitaban a desarrollar estas asignaturas en el aula. Tal como recoge Romero (2003, p. 304), entre ellos, destacan los de Hemming (1949), Dray-Jordan (1950) y Nicholson-Wright (1953). Todos ellos convienen en observar que los *Social Studies* promovían una “redefinición de la educación para todos y todas” y con un interés “en la educación para el cambio en lugar de para la estabilidad, para el esfuerzo grupal en lugar de para la acción aislada, para la comprensión de las funciones sociales y los lazos que nos unen en lugar de para el adoctrinamiento” (Romero, 2003, pp. 304-306). Los autores proponían un trabajo por *topics* o proyectos, en aras de una metodología activa que concediese al alumno un papel protagonista en su aprendizaje:

“La búsqueda de aprendizajes significativos exigiría partir de la experiencia de los niños y adolescentes. No atribuirles el papel de meros receptores pasivos de información (...). El

método de proyectos sería la vía de aproximación a la realidad a través de estudios cooperativos basados en la actividad de los discentes y su implicación directa en el planteamiento de preguntas, en la persecución de respuestas, en tareas indagadoras (...), en elaboración de explicaciones, en ideación de debates y posibles soluciones” (Romero, 2003, p. 311).

Es muy interesante, no solo porque se da voz a los alumnos y alumnas, sino porque es un proceso de trabajo que pasa por la propia práctica del alumnado, cada tema debía ser estudiado en profundidad, el trabajo cooperativo, la iniciativa o el desarrollo de un pensamiento autónomo, flexible y creativo. Si se insiste tanto en estos proyectos, no es solo por la vigencia de los mismo, como puede observarse, sino porque como veremos la llegada de una oleada reformista de la asignatura de Historia en los 70 (Luis, 2000), la denominada *New History*, se fundamentará en estas metodologías para defender la existencia de una asignatura que para algunos historiadores (Mary Price, 1968) estaba en peligro de desaparición por el ascenso paulatino de los *Social Studies*.

Esta época dorada finalizó con la “llamada al orden” del Ministerio de Educación a través del panfleto *Teaching History* publicado en 1952²⁵ y que fue reimpreso varias veces hasta principios de los 60, coincidiendo con la llegada del nuevo gobierno laborista. Este documento impulsaba a enseñar en el pasado en los diferentes niveles con tres objetivos: inducir en la motivación moral, sensibilizar hacia el patrimonio y conocer diferentes puntos de vista.

- *Primary School*: conocimiento de los grandes personajes y de historias de todos los tiempos, héroes en los que resaltaban virtudes (habilidades, coraje, audacia y lealtad). Se recomendaba a los profesores a alimentar la imaginación de los niños con buenas historias y no tanto con contenido.
- *Grammar Schools*: estudio bien definido de los periodos históricos desde la Prehistoria hasta finales del siglo XIX con el objetivo de superar los exámenes. Se recomendaba, si se podía, enseñar algo de la Historia actual.
- *Secondary Modern Schools*: “las tendencias pedagógicas en estas escuelas estaban “lejos” de cualquier planteamiento formal y los temas deberían estar dirigidos a “cosas concretas” que fueran relevantes para la actualidad. Así, se debería trabajar más la Historia económica y social, y había una fuerte disposición a tratar temas

²⁵ El partido conservador volvió a estar en el poder entre 1951 a 1964.

separados, como la Historia del Traje, comercio, comida o gobierno” (Cannadine et al., 2011, p. 113).

Es interesante resaltar lo que el *Teaching History* comentaba sobre las *Modern School*, lo más habitual era que la asignatura fuese tratada como *Civic o Social Studies* con temas sobre el hogar, las comunicaciones, la agricultura y la industria, o la ciudadanía. Lo que observamos aquí es lo siguiente, anunciado ya con anterioridad, “los *Social Studies* se tratan como una materia de orden inferior (...) una asignatura identificada para los niños no académicos” que tenía la misión de tratar a estos alumnos como “portadores de funciones sociales preestablecidas a las cuales debían adaptarse para una correcta integración en la comunidad y en el ámbito laboral” (Romero, 2003, pp. 317-318). A medida que fue avanzando la década de los cincuenta, como puede entenderse de lo anterior, los y las docentes abandonaron progresivamente los *Social Studies* y caminaron lentamente hacia una uniformización de lo que se enseñaba en las *Grammar Schools*, para preparar a los alumnos en los exámenes oficiales, pues las *Modern Schools* empezaron a tener “una creciente presión por (...) competir con las *Grammar* en los exámenes externos exigidos para obtener el *General Certificate of Education*” (Romero, 2003, p. 315) lo que obligó a trabajar los contenidos de los exámenes, centrados en la historia británica conforme a la *Great Tradition*.

El resumen general de los informes del HMI señalaba que la asignatura de Historia no era ningún estímulo intelectual. En la mayoría de las *Grammar Schools* era una asignatura enseñada de forma cronológica siguiendo la línea de la *Great Tradition* y que fuese más o menos atractiva dependía del profesor. Uno de los testimonios recogido por Cannadine et al. (2011) comentaba que en una *Technical School* con estudios de comercio y construcción, la asignatura de Historia se vertebraba a través de la Historia de la Construcción y de los avances de ingeniería, la vida doméstica, la ropa y el sector bancario. El mismo testimonio recoge que el tema dedicado a la época isabelina se trabajaba a través de los contrastes entre pobres y ricos o, en el siglo XIX, a través de las fábricas y los sindicatos.

Por tanto, podemos observar que los espacios en los que se producen innovaciones educativas (no solo de forma, esto es metodológicas), sino de fondo (atacando a los contenidos), son aquellos que no están dirigidos hacia una trayectoria académica, ni que fueran, en su mayoría, a ser testados. En palabras de Romero (2003, p. 316) “se reputaba la opción curricular como una solución pragmática para motivar a los sujetos “menos

capaces” y de procedencia humilde (...) para sancionar el elitismo escolar (y social) existente”. Por tanto, aquí como lectores, nos surge un dilema y una pregunta, ¿qué sucedería con los contenidos de la enseñanza de la Historia una vez que la Secundaria fuese única e integral? ¿Quién ganaría la partida de los contenidos? ¿Cómo se van a fundamentar los contenidos más adecuados? Y, sobre todo, ¿quiénes van a ser los protagonistas de este debate y cuáles van a ser sus orígenes?

El espaldarazo para la generalización de las *Comprehensive Schools*²⁶ se materializó con la victoria laborista de 1964, en especial en la figura de Harold Wilson, cuyo compromiso con la nación fue la modernización del país a través de la promoción de la innovación en la industria y los negocios como sustento de ese proceso. En el ámbito educativo, además, promovió la expansión de las universidades y la educación científico-tecnológica en las escuelas, así como la escolaridad obligatoria hasta los 16 (efectiva en 1973). Este periodo fue uno de los más intensos en lo relativos a la experimentación educativa y la innovación, la transformación y el proceso de cambio del sistema educativo fue de tal magnitud que “el debate sobre el alcance de la reforma continuó durante los siguientes años, enfrentamientos acerca de la coexistencia o sustitución de las *grammar* por las *comprehensive schools*, el mantenimiento del *streaming*²⁷ o su eliminación en favor de la *mixed ability teaching* (Romero, 2003, p. 319).

La mirada de la escuela estaba puesta en el futuro y la asignatura de Historia debía hacer lo mismo (Cannadine et al., 2011). Así, en las décadas de los 60 y 70 se produjeron materiales y propuestas didácticas desde muy diversas perspectivas para afrontar esa reforma: unas ahondaron en los *New Social Studies* que promovieron los estudios integrados; mientras que, por el contrario, otras se dedicaron a promover nuevas metodologías para hacer atractiva una asignatura, la de Historia, cuyos defensores como disciplina escolar independiente comenzaban a sentirse amenazados por el avance de dichos Estudios Sociales. Pivotando en torno a estas innovaciones siempre aparecía la problemática de la dificultad que encontraban los profesores en enseñar Historia a los niños y niñas. Además, para Arthur y Philips (2000), las aulas tenían una nueva realidad

²⁶ Había un sentimiento de fracaso en el sistema tripartito de educación secundaria, tildándolo de ineficiente, injusto y divisivo (Romero, 2003). Las nuevas escuelas permitirían atender a estudiantes con diferentes contextos sociales en el mismo espacio, aunque este proceso fue largo en el tiempo, esto no significó que se eliminaran todas las *Grammar Schools*, en la actualidad aún persisten, aunque representan un porcentaje muy bajo. La reorganización se encomendó a las LEAs y las instrucciones se publicaron en la Circular 10/65.

²⁷ <https://www.theguardian.com/education/2014/sep/25/school-streaming-pupils-english-primaries>

entre sus paredes, la inmigración de posguerra había generado comunidades multiculturales en las ciudades y esto obligaba a reconsiderar el programa tradicionalmente aceptado, pues la sociedad dejaba de ser homogénea.

Por otra parte, las nuevas *Recommendations* y *Suggestions* dejaron de venir tanto del *Department of Education and Science*, y comenzaron a producirse por parte del *Schools Council*, que financiará muchos proyectos de innovación, y de las LEAs.

En 1967, el *Department of Education* publicó el *Plowden Report*. En lo concerniente a la Historia, instaba “a construir la asignatura en torno a temas, proyectos, descubrimientos o a propuesta del alumnado a través de elementos locales o de temas de novelas históricas para hacer la asignatura más interesante a los niños y niñas” (Cannadine et al., p. 149). Asimismo, sugería que “el trabajo de calidad en Historia parecía producirse cuando la disciplina no era enseñada como una asignatura separada, sino cuando era enseñada a través de temas como la exploración de *topics* o proyectos que relacionaban la historia, la geografía u otros estudios del entorno” (Bourdillon, 1999, p. 14). Aquí se concreta el deseo de promover unos estudios integrados y la disolución de las disciplinas en la escuela primaria, pues como recupera Romero (2003, pp. 343 y 356) del *Plowden Report*, “el aprendizaje del niño no encaja dentro de categorías disciplinares”.

Semejantes apuestas por soluciones curriculares más interdisciplinares o integradas terminarían provocando la reacción de los defensores de la Historia como materia independiente. En 1968, Mary Price publicó un artículo titulado *History in Danger* en el que decía que la llegada de los nuevos centros de secundaria estaba poniendo en peligro la asignatura de Historia, llamaba a los profesores y profesoras a crear un fórum de debate para intercambiar estrategias y pensamientos en torno a la enseñanza de la asignatura. También apuntaba en este artículo que el *Schools Council* había evidenciado que los y las jóvenes titulados tenían muy poco afecto por la Historia, la sentían aburrida y no le preparaba para la vida o para un trabajo. La HA reaccionó ante el llamado de Mary Price y lanzó en 1969 una revista titulada *Teaching History* (aún hoy se publica), mientras que el *Schools Council*, presionado por Pryce, la HA e, incluso, el HMIs, publicó *Humanities for the Young School Leaver*, en el que pedían a los profesores hacer la asignatura de Historia más atractiva a riesgo de que esta desapareciera; a principios de los 70 se lanzó a financiar varios proyectos curriculares. Así, en 1972, el *Schools Council* promueve el desarrollo de una serie de proyectos para trabajar la Historia, tanto a nivel de primaria como de Secundaria.

En estos debates no solo se escuchó la batalla inherente a las fronteras de la asignatura, sino que también intervino un tercer actor en la contienda, la psicología. Las nuevas teorías de Piaget sobre los procesos de desarrollo cognitivo y cómo se producen los aprendizajes iban a ejercer un gran peso sobre cómo enseñar la disciplina de Historia. La aparición de diversas investigaciones con esta inspiración psicológica, llamando la atención sobre los problemas que tenía el alumnado para comprender los conceptos históricos, estimuló el surgimiento de nuevas propuestas en las que se ponía el foco en el método y el procedimiento antes que en los contenidos (Luis, 2000, p. 33). El ejemplo más notorio, y cuyo eco también llegaría a España, es el de la *New History*.

Lo que se conoce como *New History* nace como reacción a los *New Social Studies*. Un movimiento reactivo que, en 1978, Dickinson y Lee vertebraron en torno a dos ideas: la explicación y comprensión de la Historia y el uso de fuentes en la docencia. La *New History* perseguía hacer esta asignatura más accesible y variada, a través de estudios temáticos, la ruptura con el orden cronológico, el estudio de otras culturas, las salidas a lugares interesantes o la inclusión de la Historia local, promoviendo un aprendizaje activo y cooperativo por parte del alumnado. Es más, quizá la seña de identidad más reconocible era la apuesta por introducir a los niños en el oficio del historiador. La pretensión era sustituir en las aulas la clásica Historia como “producto” (un catálogo academicista de saberes) por la Historia como “forma de conocimiento científica”, poniendo el énfasis en los métodos de investigación, en el análisis de las fuentes y evidencias, en la construcción y refutación del conocimiento o en los “conceptos estructurantes” (cambio y continuidad, causalidad múltiple, empatía) sobre los cuales los historiadores edificarían sus explicaciones (cfr. Arthur y Philips, 2000; Cannadine et al., 2011). En definitiva, “un estilo de enseñanza basado en el aprendizaje por descubrimiento y en la indagación, que permitiese realizar actividades como el planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis, el tratamiento de la información, etc. (Romero, 2001, p. 73), la continuación de estas ideas generaría en el alumno la capacidad de análisis necesario para elaborar conocimientos con autonomía y comprender el mundo.

Por otra parte, la *New History* promovía “estilos de aprendizaje para entusiasmar a los alumnos sobre el pasado” (Cannadine et al., 2011, p. 173) basándose en las teorías desarrolladas por la psicología que identificaban las dificultades del aprendizaje del conocimiento histórico debido a la falta aún de desarrollo del pensamiento lógico-formal. Precisamente por ello, y en línea con lo señalado en el párrafo anterior, la preocupación se desplazaba desde los contenidos al desarrollo de las capacidades básicas del

pensamiento, a fin de impulsar la maduración cognoscitiva del alumnado y facilitar la significatividad de sus aprendizajes. De esta manera, la asignatura se hacía atractiva, la Historia se salvaguarda por su prestigio como asignatura en la idea de “es formativamente valiosa gracias a que su estructura científica singular la ennoblece como uno de los cauces exclusivos de conocer el mundo, con el plus añadido de que la interiorización de esa estructura por parte del alumnado garantizaría la significatividad de sus aprendizajes e impulsaría su maduración cognoscitiva” (Romero, 2001, p. 76).

La *New History* inspiró el muy conocido *School Council History 13-16 Project*, puesto en marcha en 1972, y, en un sentido más general, tuvo un impacto muy notable. Aunque no general. Dentro de la propia disciplina no faltaron quienes criticaron con virulencia la relegación de los contenidos acostumbrados y la ruptura de la secuencia cronológica canónica. Así, según constatan Cannadine et al. (2011), a mediados de los 80 solo la mitad de las escuelas había abierto sus puertas a estos planteamientos.

4.3 *Back to basics*. La progresiva intervención del Estado, la centralización de la educación y el establecimiento del *National Curriculum*

El proceso de centralización de la educación en Inglaterra hacia la instauración del *National Curriculum*, fue un periodo que se fraguó durante casi 20 años, comenzó poco después de la revolución comprehensiva y culminó en 1988. Durante estos 20 años se pusieron en cuestión la “eficacia” de las nuevas formas de entender la educación (una educación centrada en los niños y niñas) y cómo revertía en el mercado la educación del alumnado. Como se irá observando en el capítulo, el clima de crisis económica y la llegada al poder de Margaret Thatcher, promovieron un cambio en el sistema educativo en el que se incorporarán términos del mundo de la empresa, conducirá a concebir las escuelas en base a estos parámetros y a generar en la sociedad un deseo de cambio y de exigencia de eficacia con el sistema educativo. Por otra parte, se expondrán también los motivos que llevaron a concebir un programa para la asignatura de Historia en el que la primera ministra tuvo especial interés y opinión desde el principio.

Poco después de los acontecimientos de mayo de 1968, algunos *think tanks* en los que estaba gestándose lo que en Reino Unido llamarían posteriormente “ideologías de la Nueva Derecha” iniciaron un ataque feroz contra el denominado consenso socialdemócrata de postguerra y contra las políticas educativas comprehensivas. Apenas

encontraron eco en los primeros momentos, pero el impacto de la crisis económica de 1973 y los miedos difundidos por el Partido Conservador tras la entrada del país en la Comunidad Económica Europea, contribuyeron a amplificar su voz hasta conseguir fabricar un clima de crisis (Romero, 2003). Dicho ataque comenzó con la publicación en 1969 del primero de los Black Papers, una serie de panfletos editados por Brian Cox, A.E. Dyson y Rhodes Boyson. En ellos, además de arremeter contra las *comprehensive schools*, apuntaban que los niños no son buenos por naturaleza y que demasiada libertad conducía hacia el vandalismo, la infelicidad y egoísmo²⁸ (Cannadine et al., 2011 y Romero, 2003). Los autores urgían, además, a volver a la disciplina y a la instrucción, así como apoyar de nuevo las *grammar schools*, como instituciones educativas que promovían la calidad y la excelencia (Cannadine et al., 2011, p. 179). Asimismo, denunciaron que desde las empresas señalaban que el alumnado llegaba a los puestos de trabajo analfabetos y sin formación en números, además de la insuficiente presencia de asignaturas como ciencias y tecnología. E, incluso, instaban a poner “a los padres, en su calidad de consumidores, al mando de las escuelas” (Cox Boyson, 1975; citado en Romero, 2003, p. 374). Aquí se puede constatar ya la llegada de dos nuevos actores al debate educativo, las empresas y las familias cruciales para entender los cambios en los sucesivos currículos.

Todo este clima, a pesar de que haber sido inducido desde las filas conservadoras, acabó calando en el propio partido laborista que, a mediados de los años 70, a través de la voz de su Primer Ministro, James Callaghan, mostró su preocupación por “los estándares de enseñanza de las escuelas, el contenido de los planes de estudio de las *core subjects* y la importancia de promover la ciencia y la tecnología en el aula” (Cannadine et al., 2011, p. 179). Sus intereses en política educativa pasaban por proveer a los alumnos y alumnas de las herramientas y habilidades que permitieran al país ser más competitivo en los mercados globales y una “formación que les permitiera ganarse la vida” (Romero, 2003, p. 375)²⁹. Aunque sin duda alguna, su discurso en el Ruskin College de Oxford en 1976, determinó el camino que tomaría la política educativa de la siguiente década. En esta cita se resume su discurso: “exigió mejores métodos para la supervisión de los estándares educativos (...), encontrar formas para gestionar mejor las escuelas y la asignación de los

²⁸ Romero (2003, p. 372) recoge la siguiente frase: “los métodos progresivos en primaria (...) habían convertido la anarquía en moda”, en palabras de los propios reaccionarios. Como se verá más adelante, la reforma que lleva acabo Ed Balls (Secretario de Educación del primer ministro laboristas Gordon Brown) fue denunciada también por *The Times* como de anarquista.

²⁹ Así es como se sustenta la intrusión de los padres, la industria y el gobierno central en el currículo escolar, un lugar que hasta entonces no había tenido en el sistema educativo inglés.

gastos educativos, la participación de los padres y el establecimiento de un currículo de mínimos para las *core subjects*” (Arthur y Philips, 2000; Cannadine et al., 2011 y Romero, 2003).

Además del beneplácito que este contexto fue concediendo hacia la radical centralización que se produjo a finales de los años 80, no debemos olvidar que Margaret Thatcher había sido Secretaria de Educación entre 1970 y 1974.³⁰ Para ella, la educación no era una simple cartera doméstica, sino que tenía una importancia crucial en su programa; la asignatura de Historia será uno de sus dardos. Además, como apuntan Cannadine et al. (2011, p. 182), la nueva Primera Ministra “era un producto agradecido de las *grammar schools*, deploraba la enseñanza centrada en el niño y creía firmemente en la pedagogía tradicional, el profesor o profesora instruyendo a la clase”³¹.

El objetivo de las reformas se fundamentó asimismo en que los intereses del productor (escuelas) prevalecían sobre los del consumidor (padres y alumnos) y que eso no conducía a la excelencia, ni al mercado. El currículo nacional determinaría lo que las escuelas deben enseñar en base a unos estándares preestablecidos que eran, además, examinables y comparables. En el camino hacia esto, se buscó eliminar el poder de las autoridades locales (LEAs) y de las escuelas individuales, la gestión académica dejó de estar en manos de las LEAs y pasó directamente a los centros. En 1985 se abolió también el *Schools Council* que durante los años 70 había promovido tantos proyectos innovadores y la ILEA, pues “la administración Thatcher había vislumbrado en las autoridades educativas locales un foco potencial de resistencia a sus reformas” (Romero, 2003, p. 384).

Para poder llevar el control de los desempeños de las escuelas y seguir ese proceso de centralización, el HMI fue sustituido por la *Office of Standards in Education* (OFSTED), una externalización de la inspección educativa que comenzó a publicar no solo informes, sino también valoraciones sobre la calidad de los centros que eran emitidos para interés de los padres, que así podrían escoger uno u otro centro educativo en relación con los resultados.

³⁰ Por otra parte, la primera ministra llegó a las instituciones públicas con la intención de que estas funcionaran como empresas privadas, por lo que impuso el sistema de mercado a todas las estructuras, incluida la educativa (Cannadine et al., 2011 y Romero, 2003).

³¹ Sin duda alguna, podemos establecer parámetros de relación entre Margaret Thatcher y Michael Gove. Esta observación se desprende también en el discurso que Michael Gove, como Secretario de Educación, dio en octubre de 2010. <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601441>

En 1986 también se instauró una única prueba que certificara, el GCSE³², esto abolía el O Level (GCE) y el CSE, se sustituía por un único examen estatal que permitiría una mejor comparación del desempeño de los alumnos y alumnas en todo el país a través de la publicación de las *league tables* o rankings. La puesta en marcha de este examen uniformizó las prácticas educativas con el objetivo de las escuelas de sacar las mejores puntuaciones de los alumnos, pues así recibirían más alumnado y más financiación. Se introduce así el concepto de *educational accountability* (rendición de cuentas) por primera vez en el sistema educativo.

Así, en 1988 se aprobó la gran ley de reforma de la era Thatcher: la *Education Reform Act*. Una de sus vigas maestras era la implantación de un *National Curriculum* que estaba constituido en su estructura por tres *core subjects* (Inglés, Matemáticas y Ciencias) y siete *foundation subjects* (Historia, Geografía, Diseño y Tecnología, Artes, Música y Educación Física). Además, los alumnos realizarían tres evaluaciones estandarizadas³³ a la edad de 7, 11 y 14 años, al final de los tres primeros Key Stages³⁴. El último examen, GCSE, se realizaría al finalizar el Key Stage 4, con 16 años. El *National Curriculum* especificaba en detalle lo que debía enseñarse en cada asignatura a través de *Programmes of Study* (los contenidos) y *Attainment Targets* (los objetivos de logro). La primera propuesta de currículo (1987) recibió muchas críticas debido al radical *back to basics* (Arthur y Philips, 2000) que se pretendía llevar acabo y hubo que realizar varios ajustes. Uno de ellos, realizado por el *National Curriculum Council* (NCC), estableció que debía crearse un espacio para otras asignaturas en el KS4 y también para los *cross-curricular elements* (elementos transversales) que serían “una contribución fundamental a la educación personal y social” (NCC, 1990; citado en Romero, 2003, p. 385). Como constataron Romero (2003) y Luis (2000), ese documento alimentó momentáneamente la esperanza de quienes defendían los estudios sociales: quizá por esa vía podrían conservar una pequeña parcela en el currículo. Sin embargo, pronto la realidad desbarató tales ilusiones. Los temas transversales no eran prescriptivos y, en el nuevo contexto de

³² La recomendación por establecer un único examen ya había sido manifestado por la última secretaria del Departamento de Educación del Gobierno Laborista, Shirley Williams en 1978. Esta recomendación se apoyaba en la percepción social de estos exámenes, el CSE era entendido como una prueba advenediza y poco exigente, mientras que el GCE era considerada como el paradigma de los estándares de la educación pública (Cannadine et al., 2011).

³³ Estos exámenes son conocidos como SATs (Standard Assesment Test), en un principio se establecieron para todas las asignaturas, pero posteriormente, en 1993, a petición de los y las docentes, se redujeron a las *core subjects*.

³⁴ Ver tabla en Anexo 3 para conocer la estructura del sistema inglés.

rendición de cuentas a través de las evaluaciones externas estandarizadas, apenas tuvieron recorrido.

En nombre de la libertad de elección de colegio por parte de los padres y de la rendición de cuentas, la *Education Reform Act* de 1988 impuso un sistema de evaluaciones externas estandarizadas (los SATs), que compele a los centros a competir entre sí por un buen puesto en las *league tables* comparativas que exhiben públicamente los resultados agregados en dichos exámenes, toda vez que sus presupuestos dependerán ahora del número de alumnos matriculados (en la idea de que los establecimientos exitosos serán los más populares y, por ende, los merecedores de una mejor financiación)” (Romero, 2003, p. 380). Se trata de un asunto de la mayor relevancia porque, a través de esas medidas, se introdujeron en la educación inglesa lo que Whitty ha llamado mecanismos de “cuasi mercado” (citado en Romero, 2003, p.380). Además, los docentes se vieron privados de autonomía, porque ahora tenían que lidiar con las detalladas prescripciones del *National Curriculum* y con el nuevo régimen de la “accountability” bajo las inspecciones de la OFSTED, los SATs y los GCSE, que les requería medir el progreso y nivel de su alumnado y les obligó a desarrollar planes de trabajo muy detallados con “learning objectives” para cada día de trabajo en el aula.

Con la llegada del Gobierno laborista se realizarán algunos ajustes, tanto en 1997 como en 2007. Tony Blair había dicho a su audiencia que la educación sería una de sus prioridades, con el ansia de dejar atrás un país viejo y anticuado. Cannadine et al. (2011, p. 190) recogen que uno de sus discursos dijo “no ha habido nunca un tiempo en el que el estudio de la Historia aporte tan poca enseñanza a nuestro tiempo actual”. Su agenda se concentró en las minorías étnicas, ciudadanía e inclusión social. Se introdujeron asignaturas como *Citizenship* en Educación Secundaria y *Personal, Social and Health Education* en Primaria. Además, en la escuela primaria se impusieron horas para lectura y aritmética.

A pesar de esas novedades y de algunos cambios de énfasis, el gobierno de Tony Blair no modificó en lo fundamental el edificio levantado durante los gobiernos de Thatcher y Major (Romero, 2003). Más bien continuó la senda iniciada por los conservadores en 1988 e incluso la reforzó, pues se promovieron más que nunca los centros privados, las *league tables*, etc. Un hecho significativo fue la eliminación los SATs a los 14 años (KS3) en 2008. Uno de los grandes legados del gobierno laborista fue la transformación de

muchas escuelas secundarias en academias³⁵, siguiendo la línea de las *charter schools* norteamericanas. Estas escuelas están completamente desligadas de las autoridades locales, son fundadas directamente por el gobierno central y tienen libertad sobre la gestión económica, el currículo (excepto en Inglés, Matemáticas y Ciencias) o la gestión de los docentes. Sin embargo, a pesar de esta aparente libertad son supervisadas por el OFSTED y su alumnado realiza los GCSEs, el objetivo es que las escuelas tengan más libertad para alcanzar los estándares establecidos por el gobierno, depositando el control en las escuelas. Fue muy criticado incluso por miembros del partido laborista que indicaron que se expone al sistema educativo a un mercado de vendedores con escuelas que tienen la libertad y la capacidad de seleccionar a su alumnado (Cannadine et al., 2011, pp. 189-192 y Guillard, 2018). Es por este motivo que muchos críticos señalan la continuidad de lo comenzado por los conservadores.

Durante el liderazgo de Ed Balls en la Secretaría de Educación, con Gordon Brown como Primer Ministro, se intentó transformar la estructura curricular con la disolución de las barreras de las disciplinas³⁶, la propuesta fue lanzada entre 2009 y 2010, año en el que los conservadores regresan a Downing Street. Uno de los objetivos de este periodo fue la de promover la cohesión de las comunidades, hay una gran preocupación por la inclusión y la diversidad, como se observará en el apartado dedicado a Historia. A pesar de su oposición al Sistema de elección de las academias y su preocupación por los exámenes y el regimen de la *league table*, continuó la política laborista de “de socavar las escuelas integrales y el papel de las autoridades locales al aumentar el número de academias y *trust schools*” (Guillard, 2018).

³⁵ Es conveniente señalar que el gobierno conservador desde 2010 ha impulsado la conversión. En 2005 había un máximo de 30 academias; en 2017 el 72% de las escuelas secundarias eran academias y el 27% de las primarias. (Hay en torno a 4000 centros de secundaria y 20.000 de primaria). Si una escuela tiene un informe de la OFSTED “Inadecuado”, tiene la obligación de transformarse en academia. Para ampliar información: <https://www.nao.org.uk/press-release/converting-maintained-schools-to-academies/>

³⁶ Aunque no se pudo llevar a la práctica, Ed Balls propuso una reforma del *National Curriculum* para la escuela primaria que disolviera parcialmente las tradicionales divisiones entre asignaturas y optara por una ordenación en torno a áreas de aprendizaje, en aras de un currículo algo más integrado. Esas áreas serían: *understanding English, communications and languages; mathematical understanding; scientific and technological understanding; historical, geographical and social; understanding physical development, health and well-being understanding the arts*. Se había desarrollado un programa piloto en una escuela y las conclusiones se publicaron en *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report* (2009), pero la victoria conservadora de 2011 suprimió cualquier tentativa. Actualmente en España se está volviendo a abrir este debate ante el futuro cambio del currículo. Se recomienda leer el artículo de Valle López (2019). Aunque no debemos olvidar que esta organización por competencias es el resultado de lo establecido por la OCDE y, por tanto, lo que es considerado más aceptado para los exámenes externos.

¿Cómo afectó esto a la enseñanza de la Historia? Tanto la puesta en marcha de los GCSE y del *National Curriculum* tuvieron grandes repercusiones en la enseñanza de la asignatura. Margaret Thatcher tuvo un fuerte influjo en este asunto, pues, “aunque ella no era historiadora, creía enérgicamente que la Historia era un inspirador relato de lo que había pasado en el pasado (...), una historia narrativa de progreso y grandeza imperial³⁷ (...) que se entendía en términos de monarcas, políticos y grandes eventos” (Cannadine et al., 2011, p. 182). Por tanto, el diseño de un nuevo currículo estará encaminado a este formalismo y neo-culturalismo histórico (Luis, 2000); la concepción de los conservadores era “animar a creer que la política y cultura británica era hechos de la Historia y no estaban sujetos a cambios; su intención era ingeniería social, lo cual resulta irónico cuando había acusado a la izquierda de hacer lo mismo” (Crawford, 1995, p. 451).

Desde el principio, la asignatura se entendió como un elemento esencial del plan de estudios de los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria académica.³⁸ En 1989, se conformó, a instancias del Secretario de Educación Kenneth Baker, el *History Working Group*, (cfr. Cannadine et al., 2011; Bourdillon, 1999 y Romero, 2003), con el propósito de diseñar el currículo de Historia. Resultó una tarea más ardua de lo que Baker había pensado, pues la mayor parte de los componentes no estaban a favor de la narrativa histórica nacional de la *Great Tradition* que pretendían imponer. El resultado inicial no fue del gusto de la Primera Ministra (Arthur, 2000 y Cannadine et al., 2011), pues había mayor peso de la interpretación (*New History*) que de la historia británica, lo cual provocó un debate sobre si los contenidos debían estar por encima de las habilidades y sobre el método más tradicional o más progresista. Aunque como señala Bourdillon (1999), el deseo de las autoridades por recuperar una asignatura de Historia “para ser recibida” no les fue concedido, los *attainment targets* concedían igual peso a los contenidos, la comprensión y las habilidades, y suponía un regreso a la *Great Tradition* de la enseñanza de la Historia, pues el principal objetivo era que los niños y niñas desarrollaran un sentido de identidad nacional a través de la Historia de Reino Unido, y en menor medida de Europa y del resto del mundo.

³⁷ Margaret Thatcher sabía que “la historia está muy estrechamente relacionado con las cuestiones de poder, los valores y la transmisión de cultura y del potencial de la historia para moldear mentes” (Arthur y Philips, 2000, p. 10).

³⁸ Al inicio, el *National Curriculum* estableció Historia como una asignatura obligatoria hasta los 16, pero posteriormente, en 1999, con la revisión del currículo, la obligatoriedad se bajó hasta los 14. Hoy en día se siguen manteniendo los 14 años como límite, solo aquellos alumnos que quieran escoger la asignatura para presentarse a los GCSE continúan cursándola.

Como se ha comentado, la inoperancia del documento y las críticas que recibió por su conservadurismo y su obsoleto entendimiento (Luis, 2000 y Romero, 2003) forzaron una revisión del *National Curriculum* en 1993 en la que se aligeró la cantidad de contenidos prescritos. El resultado “representa un intento de síntesis entre la tradición innovadora desarrollada en Gran Bretaña durante los últimos años y la necesidad administrativo-política de encauzar la “disidencia” curricular hacia un cierto tipo de sincretismo contrarreformista” (Luis, 2000, p.47).

Después de la llegada de los laboristas al poder, el Gobierno de Tony Blair aprobó en 1999 una nueva revisión del *National Curriculum*. Esta revisión introdujo por primera vez como asignatura la de *Citizenship*, obligatoria en la *Key Stage 4* (KS4); pero en paralelo quitó a la de Historia la condición de obligatoria en ese mismo ciclo. Semejante circunstancia, sumada al aumento de las horas de Matemáticas y lectoescritura, fueron inicialmente recibidas con recelo por el profesorado de Historia a la vista del recorte sufrido por su materia. Al margen de ello, la revisión trajo consigo algunos cambios adicionales en esta materia: en las KS1 y KS2 se dio más importancia a la historia local, mientras que en la KS3 se puso el foco en la historia global (Cannadine et al., 2011).

En el año 2008, tras los atentados de Londres de 2005 y las conclusiones de *Ajagbo Report* (2007), se introdujo un nuevo requisito denominado “diversidad cultural, étnica y religiosa” y los contenidos del currículo fueron reorientados para conceder más importancia a temas como “el impacto a través del tiempo del movimiento y asentamiento de diversos pueblos hacia, desde y dentro de las Islas Británicas” y “la naturaleza cambiante de los conflictos y la cooperación entre países y pueblos y su impacto duradero en cuestiones nacionales, étnicas, raciales, culturales o religiosas, incluida la naturaleza y el impacto de las dos guerras mundiales y el Holocausto, y el papel de las instituciones europeas e internacionales en la resolución de conflictos” (Maddison, 2017, p. 8). Se promovía además el trabajo por *topics*, huyendo de cualquier secuencia cronológica.

La introducción de estos nuevos temas y el aumento de conceptos vinculados a la agenda social, hizo que volvieran a entrar en escena los miedos ante el poco tiempo que se concedía a la asignatura de Historia y sus contenidos. Las críticas pronto volvieron a copar los espacios, la HA denunció la dificultad de tratar en el aula temas como la discriminación racial y el genocidio por su complejidad y controversia, debido al miedo de causar ofensa en las comunidades locales. También denunciaban el poco tiempo que disponían para tratar en profundidad estos asuntos y que fueran comprendidos en su

magnitud e importancia por los niños y niñas (Cannadine et al., 2011 y Bracey, Jackson y Gove-Humphries, 2017).

Los resultados de un informe de la OFSTED titulado *History for all. 2007-10* determinaron que la asignatura de Historia era exitosa y disfrutada por la mayor parte del alumnado, aunque los alumnos tenían una visión fragmentada de la misma porque estudian temas desconectados. Sin embargo, denunciaban que en las escuelas de Primaria se había producido un retroceso en la presencia de la asignatura de Historia, debido al regreso a un trabajo por proyectos que promovían una visión más transversal e integrada de las asignaturas. Fundamentaba este suceso en la poca formación en Historia de los profesores no especializados de la escuela primaria (Maddison, 2017). Por su parte, en Secundaria se había rebajado el tiempo dedicado a la asignatura de Historia debido a la aparición en escena de otras asignaturas, estudios vocacionales, ciudadanía o temas impuestos por el currículum (Haydn, 2017).

Además, Historia era percibida como una asignatura difícil (Arthur y Philips, 2000 y Cannadine et al., 2011), adecuada para un alumnado por encima de la media, razón por la cual los centros preferían que su alumnado se examinase en los GCSE de asignaturas más fáciles, a fin de intentar ascender en el ránking. Se reflejan aquí las presiones que recibe el profesorado para conseguir buenos resultados en los GCSE y en los A Level, lo que ha llevado a aumentar el conservadurismo en la elección de los temas (Cannadine et al., 2011). Además, el *OFSTED Report*, señalaba que debido a la presión de los GCSE, muchas escuelas han decidido no enseñar Historia durante 3 años, sino solo los dos primeros de secundaria.

Basándose en este informe, en los cambios que había promovido el Currículo de 2008 y la denuncia de la HA por la desaparición de horas para la enseñanza de la Historia, Michael Gove, sucesor de Ed Balls en el *Department for Education* (DfE), declaró lo siguiente en un discurso en octubre de 2010:

Los niños crecen ignorantes de una de las historias más inspiradoras que conozco: la historia de nuestro Reino Unido (...). El enfoque actual que tenemos de la historia, niega a los niños la oportunidad de escuchar la historia de nuestra isla. Se da a los niños y niñas, una mezcla de temas en la primaria, un repaso rápido a través de Enrique VIII y Hitler en secundaria y muchos abandonan la asignatura a los 14 años, sin saber cómo los

brillantes/gráficos episodios de nuestro pasado se convierten en una narrativa conectada (Michael Gove, 5 de octubre, 2010)³⁹.

Las consecuencias de esto será la reorganización del actual currículo en Inglaterra. El lector después de conocer los vaivenes de la asignatura de Historia, puede aventurar hacia dónde conducen las declaraciones de Michael Gove.

4.4 De conformismos, *re-new history* y *déja vus*. Más allá del Back to basics. 2013-2019.

Parece que cada veinte años, el sistema educativo inglés retoma vientos que soplan hacia la tradición y el conservadurismo. No hay que negar, por supuesto, que la sociedad inglesa es conservadora y tradicional, como recientemente parecen confirmar el triunfo del Brexit, la salida de la Unión Europea y la reciente victoria electoral de Boris Johnson, la más amplia del Partido Conservador desde la de Margaret Thatcher. Lo más curioso de la revisión realizada en estas líneas, es la cantidad de paralelismos⁴⁰ que encontrará el lector entre la reforma de Margaret Thatcher y la de Michael Gove⁴¹, no solo por los contenidos y la concepción del currículo, sino por el contexto y los discursos utilizados en la reforma. Tras la lectura de los textos producidos después de 2013, se percibe un conformismo con los contenidos y únicamente se persigue una búsqueda por la eficiencia (recordemos el interés eficientista de la educación del capítulo 1) por cumplir los estándares. Sin duda alguna, Gove en sus discursos agitó nuevamente el fantasma de la anarquía y la ineficacia que supuestamente la izquierda había traído a las aulas.

El contexto en el que se produce esta reforma está precedido no solo por los acontecimientos globales vinculados al terrorismo, sino también por una profunda crisis económica que dejó una gran huella en Reino Unido. Al igual que en el resto de países

³⁹ Aquí entra en juego uno de las frases de los diálogos de Larissa Sansour al inicio del trabajo “naciones enteras están hechas de cuentos de hadas”.

⁴⁰ De la misma manera que Cannadine et al (2011) decían que Thatcher era hija de las *grammar schools*, también Michael Gove lo es. En el discurso de 2010 agradece cómo sus padres, que habían dejado la escuela a los 16 años, sacrificaron sus ahorros para darle una educación que le permitiera ir a la universidad. Individualiza su logro personal y lo enfoca en sus padres y profesores, que fueron los que le abrieron la oportunidad (Gove, 2010). Este es el motivo por el que defiende con tanta vehemencia la garantía de los estándares educativos que permiten llegar a la universidad.

⁴¹ Es curioso observar que ninguna de las lecturas realizar observa este hecho, parece que todas ellas buscan un camino hacia el futuro, sin comprender la enseñanza de la historia en el pasado. Las lecturas destilan presentismo y asunción de los hechos que llegan desde el currículo, la revisión que hacen las universidades del actual panorama educativa pocas veces se ha mostrado crítica.

del mundo, se produjo un ascenso en la opinión pública del populismo y el conservadurismo que en el país que nos atañe acabó resultando en voto a favor del Brexit⁴² en junio de 2016.

El nuevo *National Curriculum* establecido en 2013 ha generado varios cambios no solo en el contenido de las asignaturas, sino también en todo el sistema educativo (reducción aún mayor, si cabe, del poder de las autoridades locales con el aumento de las academias y las *free schools*). Esta reforma ha traído consigo la abolición del sistema de niveles, denominada *assessment reform* (aunque muchas escuelas lo siguen manteniendo), que en palabras del DfE aumentan la “flexibilidad en la forma en que planifican y evalúan el aprendizaje de los alumnos y alumnas” (DfE, 2014). Aunque en realidad el OFSTED monitoriza cómo se controlaban los desempeños a través de sus informes⁴³. No olvide el lector tampoco la existencia de los exámenes externos para controlar los progresos del alumnado.

En 2011, se introdujo también el *English Baccalaureate*, EBacc, otra *league table* que compara las escuelas según los resultados de los GCSEs, y cuyo objetivo es medir el porcentaje de alumnos que consiguen al menos un grado C en algunas asignaturas (Matemáticas, Inglés, Ciencias, Historia, Geografía o idiomas) del citado examen.⁴⁴

Junto al EBacc también se ha impulsado el cambio de los GCSEs, una reforma que comenzó en 2015 y que culminará en 2020. Estas reformas han generado muchas críticas, por el alto nivel de dificultad de los exámenes y por los estragos que está produciendo en los niños y niñas, pues las escuelas están animando a excluir a aquellos alumnos que tienen menos probabilidades de hacer bien los exámenes y, con ello, la desaparición de

⁴² El hecho no es aislado porque cuando Margaret Thatcher era encargada de la Secretaría de Educación, el Reino Unido se acababa de sumar a la Unión Europea, coincidiendo con una grave crisis económica y los coletazos de la disolución del Imperio Británico, lo que Thatcher suplió con un fuerte grado de *Britishness*, tanto en el sistema educativo, como a nivel social.

⁴³ El mismo documento decía lo siguiente: “OFSTED no tiene una visión predeterminada sobre el sistema de evaluación específico que cada escuela debería utilizar. El interés principal de los inspectores será si el enfoque adoptado por una escuela es efectivo, buscarán comprobar que éste proporcione información precisa que muestre el progreso que los alumnos están haciendo. La información debe ser significativa para alumnos, padres y directores. OFSTED escribió recientemente a todas las escuelas informándoles cómo se llevará a cabo la inspección en 2014/15” (DfE, 2014). Por tanto, la flexibilidad es relativa.

⁴⁴ El objetivo que tiene el gobierno con esta medida es que los alumnos y alumnas se examinen de asignaturas que les abran las puertas de los estudios superiores. Según, el DfE la elección de una u otras materias está determinado por el nivel socio-económico de los y las estudiantes. Esta medida ayudaría a aumentar las oportunidades de continuar estudios superiores. La ambición del gobierno es ver que el 75% de los alumnos estudien la combinación de asignaturas EBacc en GCSE para 2022, y el 90% para 2025. Extraído de <https://www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc/english-baccalaureate-ebacc#ebacc-measures>

un gran número de alumnos antes de los GCSEs (Harris, 2019). Además, para Harris (2019), los cambios realizados en estas pruebas, especialmente en Historia, no han hecho más que endurecer los exámenes y las medidas de rendición de cuentas⁴⁵ educativa. Ello ha implicado que las escuelas que se encuentran en áreas más deprimidas no presenten a su alumnado a aquellas pruebas que les abrirían una puerta potencial a la movilidad social. Puesto que el objetivo del EBacc es hacer un ranking comparativo para que los padres escojan la escuela a la que acudirán sus hijos e hijas, y como se indicó en el capítulo anterior, la asignatura de Historia es una de las más complejas, los centros optan por presentar a los y las estudiantes a asignaturas más fáciles que les permitan ascender en la *league table*. (Harris, 2019 y Harris, 2017). No se debe olvidar, tampoco, que aquellas escuelas que no presenten a sus alumnos y alumnas a las susodichas asignaturas no aparecerán en el EBacc o aparecerán en puestos muy bajos.

Sin duda alguna esto supone un regreso a la concepción de las antiguas *grammar schools*, en las que primaba el aprendizaje de asignaturas académicas y, por tanto, el apoyo a un sistema elitista que promueve el mantenimiento del orden social, penalizando a aquellos con menos recursos, ya sean los centros o los alumnos y alumnas. Este interés por el regreso a la tradición lo verbalizó Michael Gove también en su discurso de 2010, atacando con vehemencia al por el entonces casi estrenado currículum de 2008:

Una de las tragedias menos apreciadas de nuestro tiempo ha sido la separación de nuestra sociedad de su pasado. Nuestra historia tiene momentos de orgullo y vergüenza, pero a menos que comprendamos completamente las luchas del pasado, no valoraremos adecuadamente las libertades del presente. (...) El enfoque actual que tenemos de la historia les niega a los niños la oportunidad de escuchar la historia de nuestra isla. (...) Bueno, esta basura de nuestro pasado tiene que parar. Me complace anunciar hoy que el profesor Simon Schama acordó asesorarnos sobre cómo podemos poner la historia británica en el corazón de un currículum nacional revivido. (Michael Gove, 5 de octubre, 2010)

Una forma de ratificar, una vez más en el sistema educativo inglés, el canon tradicional de las disciplinas escolares. Por ello, como el lector ya puede imaginar, la asignatura de Historia, como brindadora del orgullo y la herencia nacional, ha tenido un lugar muy significativo en el nuevo currículum (frente al miedo de los profesores de Historia de que su “vetusta, sólida y separada entidad disciplinaria se debilitara frente a la proposición de Ed Balls de incluirla dentro de la competencia de comprensión histórica y geográfica”

⁴⁵ La obsesión por la *accountability* como camino hacia el alcance de la excelencia en los estándares como vía para convertirse en la nación con el mejor sistema educativo. El DfE tiene una guía con orientaciones y herramientas para mejorar el rendimiento de las escuelas: <https://www.gov.uk/government/collections/school-and-college-performance-measures>

(Maddison, 2017, p. 8). Al igual que hiciera Thatcher, Gove verbalizó su interés en esta asignatura tan valiosa para el gobierno conservador.

También resurge con fuerza la guerra declarada a los contenidos, valga la expresión utilizada aquí en España por el medievalista Julio Valdeón en vísperas de la aprobación de la LOGSE (cfr. Romero, 2001 y Luis, 2000), apoyándose en este caso Gove en la supuesta “generación ignorante” de su pasado que está formando la escuela.

El resultado en el currículum de 2013 es el mismo que ya observara Luis (2000, p. 14) para el currículum de 1988: “se instrumentalizó la asignatura de Historia para promover en la escuela una idea de desarrollo de pueblo y de la vida nacional que debería desembocar en la vinculación emocional del estudiante en la idea de “patria-nación”. Los contenidos de la misma debían llevar a este arraigo.

El primer borrador para la asignatura generó una gran polémica e inquietud (ver Anexo 2), tanto a nivel mediático, como educativo y académico (Haydn, 2017; Maddison, 2017 y Smith, 2013). Debido a la ingente cantidad de contenido que se proponía, acusaron – incluida la HA que publicó un suplemento especial para el currículum– de estrechez de miras y ranciedad por su casi exclusiva vinculación a la historia británica⁴⁶ y la ausencia de referencias a diversidad de cultural, razas e incluso género, algo que siempre había estado presente en el *National Curriculum*, incluido en el de Margaret Thatcher. La oposición al borrador por parte de la comunidad académica y docente fue tal que, Simon Schama incluido, se posicionó en contra de Gove. Schama incluso pronunció en 2013 un discurso titulado *1066 and All that without the jokes*⁴⁷, (Davies, 2017) en el que señalaba que la asignatura de Historia parecía sacada de un examen de A Level de 1965, calificando sus contenidos no solo de utópicos, sino también de pedantes. De nuevo, encontramos otro paralelismo con 1988.

El segundo borrador fue aceptado. Además de la reducción de los contenidos, redujo el nivel de prescriptividad sobre ellos, así como cierta flexibilidad a la hora de organizarlos en el plan de aula, algo que reclamaban desde las escuelas desde el currículo anterior (Maddison, 2017). Sin embargo, y en contraposición con el anterior currículum tachado

⁴⁶ El lector recordará que este mismo debate se manifestó hace 100 años tras la I Guerra Mundial.

⁴⁷ Conviene recordar aquí el libro publicado en 1930 que, irónicamente, criticaba la concepción de la enseñanza de la Historia desde una perspectiva memorística y desde el discurso histórico consensuado y heredado.

de fragmentario⁴⁸, se hizo hincapié en la comprensión cronológica y secuenciada de los acontecimientos históricos para, según se afirmaba, permitir a los niños y niñas generar “marcos” sobre los que asentar el contenido. Así, el propósito de la asignatura es que los niños y niñas tuvieran un conocimiento de la historia de Gran Bretaña y del mundo, despertarles curiosidad por el pasado y, a través de su conocimiento, “se genere la comprensión de la complejidad de la vida de las personas, los procesos de cambio y continuidad, pensar críticamente, sopesar las evidencias y examinar los argumentos y, por último, valorar la diversidad y las relaciones de las sociedades, así como su propia identidad y los desafíos de su tiempo” (DfE, 2013). Tras la introducción sobre el propósito de la asignatura se destacan seis metas que tendría la asignatura a lo largo de todo el sistema educativo (Ver Anexo 4). Como se puede apreciar, es prácticamente el mismo programa que se presentó en 1988, así lo podemos confirmar con el análisis que hace Luis (2000), pues también fueron seis las metas a las que la asignatura debía aspirar, y como observará el lector el grado de similitud es muy alto.⁴⁹

Cada *Key Stage* tiene sus propios contenidos (Ver Anexo 5). Mientras en el KS1 ahonda en la memoria de los niños y en hechos y personajes remarcables a nivel nacional y mundial, en el KS2 el contenido se desarrolla desde la Edad de Piedra hasta 1066 y en Secundaria de 1066 hasta la actualidad (DfE, 2013). Los contenidos no se exponen por apartados muy concretos, sino grandes temas como “Asentamientos en Gran Bretaña de anglosajones y escoceses” y se sugieren temas para trabajar en el aula que no son prescriptivos. No se establece el tiempo que debe dedicarse a cada uno de los temas, ni la profundidad con la que serán tratados (DfE, 2013) aunque Maddison (2017) señala que

⁴⁸ Interesante citar a Luis (2000) para encontrar similitudes “se ponía de relieve la oposición al proyecto History 13-16 por la falta de una clara estructura cronológica, debido a la primacía de lo temático-procedimental, imposibilitaba que la Historia cumpliera la clásica tarea formativa” (Luis, 2000).

⁴⁹ Luis (2000) “Sus autores hicieron una propuesta global para la enseñanza de la Historia durante todo el periodo obligatorio (cinco-dieciséis años), cuyo punto de partida más genérico eran unos nueve propósitos (*purposes*) o metas (*aims*) (DES, 1990, pág.1): “ayudar a comprender el presente en el contexto del pasado”; “despertar el interés por el pasado”; “favorecer el sentimiento de identidad”; “ayudar a comprender las raíces de la propia cultura y de las herencias compartidas”; “contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo moderno”; “formar la mente por medio de un estudio disciplinado”; “introducir a los alumnos en la metodología propia de los historiadores”; “enriquecer otras áreas del currículum” y “preparar a los alumnos para la vida adulta” Luis (2000), 44. Como se puede observar las similitudes son muy evidentes, incluso, podría decirse la apariencia de un retroceso pues en el currículum de 2013 no se hace referencia a los temas transversales, mientras que en 1990 sí. De hecho, las metas que se imponen en 2013, se parecen más a las que se expusieron en el primer borrador de 1988. “se exponen seis grandes metas educativas que debieran capacitar a los “niños a identificar y adquirir ciertas destrezas y perspectivas que fundamentan y desarrollan su interés por el pasado y su conocimiento del mismo. Así, pues es el estudio de la Historia habría de desarrollar en los alumnos: 1) conciencia de naturaleza de la prueba; 2) apreciación del cambio y la continuidad; 3) comprensión de la causa; 4) empatía histórica; 5) capacidad para plantear problemas históricos; 6) sentido de la cronología” (Luis, 2000, p. 42). En estas evidencias se puede apreciar los paralelismos y el retroceso que supone el currículum de 2013.

el mayor problema para los profesores de Primaria es “la organización del material histórico seleccionado y tener unas fuentes apropiadas tanto para ellos, como para los alumnos” (p. 12). Sin embargo, esto no es del todo cierto, porque en la actualidad, el propio DfE (en su web) te “aconseja” visitar TES (una web con recursos, foros, gratuita para los centros escolares).

TES es definida en su propia página web como un “negocio educativo que apoya a los maestros, el personal y las escuelas para que tengan éxito en todos los aspectos de su vida docente. Nuestra tecnología y servicios existen para facilitar su vida docente”⁵⁰. Ninguna de las lecturas realizadas para poder fundamentar este capítulo sobre la nueva ley educativa en Reino Unido, hace referencia a esta sugerencia. Pero lo más grave del asunto no es que ofrezcan el servicio gratuito para la comunidad docente, sino que TES son las siglas de *The Times Educational Supplement*. Por tanto, inferimos que la página web pertenece a un periódico nacional de clara ideología conservadora, *The Times*. Ese periódico es el que está proveyendo de recursos y materiales a las escuelas, porque ofrecen desde fichas a recursos para decorar las aulas. Esto marca una diferencia respecto a 1988, cuando una de las críticas de los maestros era la inexistencia de materiales para trabajar en el aula y la necesidad de prepararlos ellos mismos (Cannadine et al., 2011).

Por otra parte, el objetivo prioritario en el currículum es el desarrollo de la comprensión cronológica, así se desprende del propio currículum (Ver Anexo 5) y que Maddison (2017) define como crucial. Todo ello, con el propósito de dejar atrás el contenido fragmentado al que habían sido “expuestos los niños” con la revisión del gobierno laborista. En la escuela primaria, para poder incidir en este punto, se insiste en el uso de líneas de tiempo o “kits cronológicos” (Maddison, 2017). Se sugiere a los profesores de Primaria que cuando aborden un tema más allá de 1066, opten por “seleccionar uno que estuviera unido a lo estudiado en el pasado. Por ejemplo, si se estudia la infancia en la era victoriana, se debería regresar al pasado para recordar sobre la infancia en Grecia o Roma (...) con el objetivo de que observe el cambio a lo largo del tiempo y no solo el estudio de temas desconectados en el tiempo” (Maddison, 2017, p. 13).

En Secundaria, el currículum ha insistido en que los alumnos sean capaces de “construir, entender y cuestionar las narrativas históricas para desarrollar y preguntarse sobre la gran imagen de lo que ha sucedido en el pasado” (Haydn, 2017, p. 20). Para ello, continúa, los profesores tienen que enganchar y entusiasmar a los alumnos a través de analogías,

⁵⁰ Para interés del lector, la página web de esta plataforma educativa online es la siguiente: www.tes.com

ejemplos, explicaciones, demostraciones de los contenidos explicados con el objetivo de obtener mejores resultados en la *league tables*. La finalidad redundante en que “el profesor persuada a los alumnos a dar lo mejor de sí mismo, (para que se produzca esto) debe haber compromiso y trabajo duro” (Haydn, 2017, 22). Cualidades estas –añade este autor citando a Hargreaves (1984)– que más adelante serán valoradas por los empleadores. Lo que podemos observar aquí es el regreso al discurso creado en los años 70, cómo formar a los alumnos para lo que se espera de ellos en sus puestos de trabajo, pero se suma además otro ingrediente, la competitividad del sistema actual. En lo que se ha expuesto en estas líneas, Haydn (2017) acepta las reglas del juego, y asesora a los profesores sobre cómo conseguir los mejores resultados de sus alumnos, no solo atendiendo a los contenidos, sino también a cuestiones emocionales. Aquí es donde podemos observar uno de los conceptos del título del apartado, el conformismo, la aceptación y la adaptación a las necesidades del sistema. Sin duda alguna, regresamos al capítulo uno de este marco teórico para recordar cómo la escuela es un agente de socialización que produce y reproducir cultura, no la cuestiona, porque en este caso no hay margen, no se cuestionan la estructura de los exámenes pues se deben obtener los mejores resultados. La disciplina deja de tener su interés contextualizador (Luis, 2000) y pasa a ser sumisa del sistema.

Esta nueva revisión ha insistido, de forma indirecta, en que el éxito del currículum depende de los profesores a título individual, en relación al dominio del contenido que manejan y al grado de comprensión que tienen de la historia (Maddison, 2017, p. 14). El éxito y el fracaso escolar se desvincula de factores estructurales y se individualiza, no solo en los alumnos, sino también en sus profesores. La eliminación de los niveles para evaluar a los niños y niñas también ha determinado esto, pues los docentes serán juzgados por los resultados de los informes OFSTED y de los exámenes externos. La presión por tener buenos resultados en los informes y en la *league tables* y, por extensión, en los rankings internacionales (Haydn, 2017, p. 21)⁵¹ se vincula a la calidad docente.

Como se puede observar, en este contexto la dimensión ética de la asignatura tiene difícil cabida, pues es un instrumento para superar unas pruebas externas. Ello conduce a deducir que los *Social Studies* no tienen lugar en este sistema y además es evidente por varios motivos. El primero porque se ha reducido el horario de la asignatura de *Citizenship*⁵² y

⁵¹ Hay algunas escuelas que han decidido no enseñar Geografía, ni Historia en el KS3 y dedican esos cursos a lecto-escritura. Es muy interesante el artículo ¿Por qué mi escuela no se enseña Geografía o Historia hasta los GCSEs? de Benjamin Davey, publicado en TES en febrero de 2017.

⁵² Además, los contenidos se han enfocado en el sistema político y legal de Reino Unido, voluntariado y proyectos comunitarios, gestión personal financiera y cuestiones económicas (Harris, 2017).

el segundo porque para hablar de los temas que atañían a los estudios integrados, se utilizan otros términos como enseñanza en diversidad o valores (Harris, 2017; Bracey, Jackson y Gove-Humphries, 2017). Estos autores sí señalan la “responsabilidad de los profesores de Historia, ya que el estudio del pasado modela el pensamiento, las acciones y los valores de los jóvenes en el presente y en el futuro” (Bracey et al., 2017). El sistema actual no permite incluir temas como identidad, diversidad o la cohesión social (incluidos en el currículum de 2008), porque, aunque vengan señalados en el programa y las escuelas puedan profundizar ellos, lo más relevante es medir los resultados de los estudiantes en el EBacc. Esto ha significado que la asignatura de Historia y sus contenidos “medibles” se hayan hecho más fuertes en las clases, al significar la asignatura con sus contenidos vinculados a la *Great Tradition* en las *league tables*.

El actual currículum hace énfasis en promover los valores británicos fundamentales (democracia, la regla de la ley, la libertad individual, el respeto mutuo y la tolerancia a personas con diferentes creencias). Estos valores son obligatorios por ley y la OFSTED juzgará también cómo las escuelas los promueven. Harris (2017) considera que “la escuelas, además de eso, deben abordar la cuestión de estos valores seriamente, y aunque se trabajen de forma transversal, deben forma parte de su carácter y cultura, la contribución que puedan hacer los departamentos de historia, debe ser tomada en consideración” (p. 182).

Este mismo autor señala que las clases de Historia pueden incluir temas vinculados a ciudadanía a través de tres modelos: la cornucopia (se entiende por defecto que el contenido de Historia es autosuficiente y que solo se necesita citar ejemplos de forma superficial), el portador (en él, la asignatura de historia sirve para las necesidades de la educación de la ciudadanía, sería el más explícito) y, por último, el modelo complemento (en el que la historia es vista como el semillero sobre el que florece la formación en ciudadanía, y además los ideales que fundamentan la asignatura permean la escuela permean la escuela y promueven las preguntas y el debate) (Harris, 2017, p.183). Sin duda alguna, estos modelos son importantes para conocer qué utilidad real tiene la asignatura de Historia en las aulas, ya que como concluyeron Chapman, Burn y Kitson (2019) en su investigación, la mayor parte de los docentes entrevistados aseveraban que el conocimiento de la asignatura “ayudaría a los alumnos a dar sentido al mundo en el que vivían” (p. 11). ¿Pero cómo hacerlo conviviendo dentro de un sistema que entiende la escuela dentro de una dinámica de mercado y de competencia? ¿Cómo hacerlo con una

manera de entender la enseñanza de esta disciplina en la que, más allá de la retórica, en realidad no se busca acceder históricamente a los problemas del presente?

En la revista *Primary History*, editada por la HA, se publicó hace unos años un artículo titulado “La Historia nos pertenece a todos”. Su autora, Aronovsky (2013), presentaba propuestas para integrar la diversidad en las aulas, aduciendo en la breve introducción que “los maestros de escuelas multiculturales, multiétnicas y multirreligiosas están preocupados por enfocarse en la diversidad y la necesidad de enseñar historia relevante a las herencias, culturas, intereses de los alumnos, valores, creencias y sentido de identidad derivados de la familia o narrativas comunitarias sobre el pasado” (p. 5). De hecho, lo más interesante de este artículo no son las propuestas que hace, sino los ocho criterios que enumera para valorar el currículum de Gove⁵³ y que son muy difíciles de encontrar. Su propuesta es una de las pocas que, hoy en día, evoca la necesidad de cierta aproximación a los estudios sociales integrados.

⁵³ “1. Historias diversas y entrelazadas de todos los pueblos de Gran Bretaña, pasado y presente. 2. Lo común de la humanidad en sus historias. 3. Representación equilibrada de fe, cultura, patrimonio, género, raza y clase social, que también ayudan a desafiar los estereotipos, no perpetuarlos 4. Comprensión de la desigualdad, la injusticia y el racismo en sociedades pasadas 5. Equilibrio de la historia social, cultural, económica, británica y política. 6. Influencias globales en la historia británica y europea a nivel, social, cultural, económico y político. 7. La historia mundial más allá de Europa por derecho propio 8. Impacto de Gran Bretaña en Europa y el mundo e impacto europeo y global. en Gran Bretaña” (Aronovsky, 2013, p. 5).

5. MISIÓN Y VISIÓN: LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez realizada la revisión teórica anterior, y conocida la evolución “normativa” de la asignatura de Historia en Inglaterra, tiene sentido preguntarse cómo se materializan de facto esas directrices en las aulas de este país. Esto es, cuáles son las prácticas que dan vida a la educación histórica realmente desarrollada dentro de los muros de los centros educativos, y qué condicionantes se imponen en la enseñanza de esta asignatura. Por tanto, siguiendo el sistema inglés de diseño de investigaciones a través de preguntas, pretendemos buscar respuestas a las cuestiones enumeradas –que definen el objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster–, en base a la perspectiva que nos han brindado los capítulos precedentes.

Como se verá más adelante, para obtener una primera respuesta, tentativa y provisional, a dichos interrogantes hemos optado por un modesto estudio de casos. En otras palabras, la presente investigación no pretende en absoluto generalizar, ni dogmatizar, ni ofrecer una panorámica definitiva. Simplemente nace del sincero interés por la reflexión sobre la asignatura de Historia de la autora, que tras haber estudiado Historia del Arte ha trabajado en diferentes contextos educativos, y como ha percibido, y así ratifica Merchán, la práctica educativa deja poco espacio a la reflexión de los quehaceres y dinámicas diarias, y fundamentalmente te mueve a reproducir (Romero, 2018) la cultura heredada. Por otra parte, como podrá comprobarse igualmente, los casos de estudio vinieron dados, no fueron el resultado de una elección intencional. Su número es además muy pequeño, por lo que las limitaciones de este trabajo son evidentes y aceptadas, aunque no por ello menos ricas para la autora.

Así, el resultado último y final del presente trabajo tiene más una motivación puramente personal de alumbrar pensamientos dormidos o latentes. Como apreciará el lector, es un intento de aproximación e iniciación muy humilde, sin grandes perspectivas, a poder interiorizar una práctica de la enseñanza de la Historia crítica y comprometida con la sociedad del siglo XXI. Y para ello es necesario destapar las teclas ocultas y tácitas que gobiernan las rutinas cotidianas enquistadas en las aulas: en primer lugar, porque van modelando, muchas veces de manera inconsciente, nuestras subjetividades docentes; en segundo lugar, para vislumbrar mejor los condicionantes y las oportunidades para el

cambio. Si queremos que se produzcan mejoras en las escuelas, es preciso reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la innovación. En relación con ello podemos precisar los objetivos específicos de esta indagación:

1. Analizar la pervivencia de las tradiciones más aceptadas en la enseñanza de la asignatura de Historia.
2. Analizar los condicionantes políticos, sociales y legales, así como los relativos a la cultura institucional de la escuela, que se imponen sobre la enseñanza de la Historia.

6. METODOLOGÍA

Las dificultades que entrañan las investigaciones en la enseñanza de la Historia han sido bien expuestas por López Facal (2011), pues esta complejidad radica en “identificar los elementos para explicar la manera en que funcionan las estructuras mentales de una persona al recordar (...) y los reestructura como un relato de manera coherente” (p. 9). Como el mismo investigador señala, en la investigación social, los elementos ideológicos condicionan, por ello es muy importante definir bien la metodología para actuar con el mayor rigor posible en la obtención resultados.

Sin duda alguna, este estudio tiene debilidades porque no se pudo disponer de las condiciones más deseables, el periodo de estancia fue breve para conocer las peculiaridades del contexto, era un entorno rural y al llegar allí tampoco se sabe lo que se le va a exigir en la estancia o las oportunidades que se pueden tener. La estancia fue de ocho semanas, una de las cuales correspondía a las vacaciones escolares de mitad del período de primavera.

Semejantes condicionantes aconsejaron la realización de un estudio de casos intrínseco⁵⁴ e interpretativo. Como es sabido, los elementos que ayudan a validar un estudio de esta naturaleza son, a juicio de Zabalza (1991), la fundamentación teórica, la utilización de diversos instrumentos y la triangulación de estos en el informe de los resultados. Puesto que se trata del análisis de unos fenómenos difusos y complejos (Álvarez Álvarez y San Fabián, 2012), la triangulación de los datos es fundamental para poder contrastar entre los obtenidos a partir de distintas fuentes e informantes, y estimar mejor su respectiva confiabilidad (Bisquerra et al., 2009).

Para Álvarez Álvarez y San Fabián (2012) el análisis de caso tiene varios elementos que lo fundamentan y lo convierten en una investigación relevante, pues un caso particular se relaciona y traslada a su contexto, lo que permite hacer un estudio holístico susceptible de reflejar la complejidad del mismo. Asimismo, señala que debido a que la preocupación del investigador radica en la perspectiva con la que los participantes construyen su

⁵⁴ Stake (1995) citado en L.A.C.E. (1999) entiende por caso intrínseco aquel que “el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales” (p. 5).

realidad social, lo que hacen los resultados es “iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno” (Álvarez Álvarez y San Fabián, 2012, p. 3) y, lo que resulta más interesante para la motivación de este TFM, “la probabilidad de innovar o transformar la situación de partida de la investigación” (p. 4).

Otro aspecto relevante para apuntalar la elección del caso interpretativo es que este tipo de investigaciones “resultan valiosas para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad (...), descubrir dilemas y contradicciones y reflexionar sobre estas prácticas” (Álvarez Álvarez y San Fabián, 2012, p. 5). Además, este tipo de investigaciones tienen muchas “potencialidades formativas”, porque permiten comprender la realidad de una forma más realista y completa y porque establecen una “interrelación entre los conocimientos y las vivencias” (p. 5).

Por supuesto, y aunque ya lo adelantamos más atrás, es menester insistir en las limitaciones de esta metodología. Somos conscientes de que las conclusiones que puedan extraerse no serán generalizables, y que la subjetividad de la investigadora estará presente (Bisquerra et al., 2009). Por este motivo, se dedicaron en el marco teórico dos capítulos a señalar la posición desde la cual se interpretarán los resultados.

6.1 Descripción del caso. Los informantes y el plan de observación.

Para esta investigación, la selección de los informantes no fue intencionada (de hecho, accedimos a uno de ellos de manera casual), sino que emergió del periodo de prácticas internacionales ofrecidas por el Máster en Innovación e Intervención en Contextos Educativos. Por idéntico motivo, el número de informantes es el resultado de las experiencias que se produjeron durante este periodo.

De este modo, es relevante señalar el contexto y el proceso en el que se produjo esta selección de informantes. El periodo de prácticas establecía una estancia de ocho semanas entre el 22 de abril y el 24 de junio en una escuela primaria rural del condado de Gloucestershire, al sureste de Reino Unido. La intención con la que llegamos allí, convenida de antemano con el director, era la de conocer la casuística de la enseñanza de la asignatura de Historia en esta escuela y analizar los factores que la condicionaban, así como la perspectiva de la maestra que la impartía.

Sin embargo, durante las ocho semanas de estancia (una de ellas no fue lectiva por vacaciones escolares), las clases dedicadas a la asignatura de Historia fueron exclusivamente cuatro sesiones de 60 minutos, de las cuales tres se realizaron las dos últimas semanas. Los motivos por los que esto sucedió se exponen detenidamente en el análisis de los resultados.

Mi tutora de prácticas en el centro sabía de antemano de mi interés por la enseñanza de la Historia. Precisamente por ello, trasladó a una profesora en prácticas que llegó al colegio durante mi tercera semana de estancia la preocupación por la ausencia de clases dedicadas a esta asignatura. Lo cual generó, de una manera no planificada previamente, una oportunidad para acudir a un instituto de Secundaria en calidad de observadora. Tras el envío de varias cadenas de mensajes, esa oportunidad se concretó una semana antes del regreso a España, los días 13 y 14 de junio. Aunque la observación se redujo a dos días únicamente⁵⁵, con varias sesiones en diferentes grupos, la experiencia fue muy positiva y ha permitido enriquecer los resultados y las conclusiones de este TFM.

En un escenario y otro, las fuentes de información en que nos hemos apoyado son el análisis de documentos, la observación propia con diferentes grados de participación, las conversaciones informales con cinco informantes cualificados, y las entrevistas estructuradas con dos de esos informantes; a saber, con la profesora de la escuela de Primaria que supervisó mis prácticas, y con la responsable del Departamento de Humanidades del centro de Secundaria. Quiero destacar este último dato porque en su entrevista hablará en primera persona del plural, por lo que su voz es la voz de las docentes que integran el departamento y por tanto de su filosofía educativa.

Atendiendo a lo descrito, a continuación se muestra una tabla con los códigos de las observaciones.

⁵⁵ Ahora, tras la reflexión de la situación, quizá hubiera sido interesante comentar mi interés a la directora de la escuela de primaria, pues ya cuando se produjo esto, me comentó que podría haberme ayudado para acceder al instituto que correspondía a los niños y niñas que terminaban en el centro. Toda esta situación es fruto del desconocimiento y de la situación que nos encontramos allí, que no preveíamos por desconocimiento de los sucesos que se produjeron en el colegio y que condicionaron la asignatura de Historia. Todo esto se expone en el análisis de los resultados.

Tabla 1.

Observaciones realizadas en la investigación y los códigos asociados a las informantes y los cursos observados.

Centro	Informante	Curso	Entrevista	Observaciones	Participación ⁵⁶
Primaria (BPS)	LD	KS2-O	X	4 sesiones	Completa
Secundaria (CKS)	KC	KS4-Y10W	X	2 sesiones	Moderada
	RM	KS3-Y7G		1 sesión	Moderada
	RM	KS3-Y8F		1 sesión	Moderada
	RW	KS3-Y7F		1 sesión	Moderada
	RW	KS3-Y9D		1 sesión	Moderada
	AB	KS4-Y10X		1 sesión	Moderada

6.2 Ética

De conformidad con la legislación vigente en materia de protección de datos y con las garantías éticas exigibles a cualquier indagación de estas características, todos los participantes en este estudio lo hicieron de manera informada y voluntaria. En todo momento se preservará el anonimato de estas personas y del centro en que trabajan, a fin de evitar su identificación y asegurar la confidencialidad de sus opiniones.

6.3 Técnicas utilizadas. Proceso de recogida de información y registro de la información.

Dado que el análisis de caso se valida por la variedad de instrumentos de recogida de información que permitan una triangulación contrastada, se decidió seleccionar tres, que

⁵⁶ Para definir el grado de participación se tiene en cuanto, lo que señalan en Hernández Sampieri et al. (2014). Participación completa: se mezcla totalmente, el observador es un participante más y Participa en algunas actividades, pero no en todas. En este caso, no se entiende como pasiva, porque se conversó con las profesoras.

eran los que mejor se adaptaban a la situación que se describía en el apartado anterior. Como destacan, (L.A.C.E., 1999, p. 16) “tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree (...) La observación nos permite justamente acceder (...) a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación”. Por eso decidimos, escoger ambas, además de las conversaciones informales con las informantes (registradas en el diario de observación) y la documentación adicional que nos ofrecieron para apoyar sus ideas.

6.3.1 Observación. El diario de observación.

La observación está vinculada al trabajo de campo y dado que esta investigación se iba a realizar durante un período de prácticas formativas, consideramos desde un principio que este instrumento fuese una herramienta esencial. Además, puesto que en ese contexto se trataba, lógicamente, de una observación participante, este hecho permitía reducir uno de los riesgos negativos de esta técnica: el ser visto como un intruso un intruso (Hernández Sampieri et. al., 2014). En la escuela de Primaria fue muy fácil porque formaba parte de la vida cotidiana. No sucedía lo mismo en el instituto, pero, por fortuna, tenían mucha costumbre de recibir observadores y les gustaba entablar conversaciones sobre la práctica docente. Gracias a ello, y a pesar de que mi observación en el aula fue pasiva, tuve la oportunidad de mantener algunas charlas en medio del ajetreo diario y la consiguiente escasez de tiempo.

Para poder dejar constancia de lo observado, se utilizó un diario de observación en el que se fueron anotando todas las observaciones, debidamente fechadas. “El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones” (L.A.C.E., 1999, p. 29), es el espacio en el que permanecen vívidas las experiencias. Estas observaciones fueron tomando notas del ritmo de la clase, de los contenidos impartidos y sus metodologías, de las reacciones de los alumnos, las explicaciones de las profesoras, así como las aulas y sus recursos, intercalando entre ellas las valoraciones de la investigadora, según las pautas que propone L.A.C.E. (1999).

6.3.2 *Entrevista estructurada*

La entrevista no surgió en un primer momento, pues antes de la llegada a Reino Unido considerábamos que con la observación sería suficiente. También surgió un hándicap muy importante, la barrera lingüística. A pesar de llegar con el nivel de idioma aceptado para desarrollar el periodo de prácticas formativas, había muchas conversaciones que no se entendían en su totalidad o matices que se perdían. A la vista de ello y del poco tiempo que podíamos aprovechar en el centro de secundaria, se decidió hacer una entrevista altamente estructurada (L.A.C.E., 1999). Aunque los expertos en métodos convienen en que resulta mucho más enriquecedor realizar entrevistas dialogadas, abiertas o semi-estructuradas, en este caso hubiese sido poco viable y efectivo.

A diferencia de lo que suele ser común en las entrevistas (esto es, que sean orales y grabadas), dado el asunto de la barrera lingüística decidimos que la mejor opción era enviar una entrevista por escrito para que las docentes respondieran a las preguntas. Asimismo, decidimos que la entrevista no fuera muy larga, puesto que iba a ser escrita y, también, porque la profesora del centro de Secundaria no se viera comprometida, cuando el tiempo para concertar la observación había sido tan apremiante.

Con estas circunstancias, decidimos hacer una entrevista con las preguntas que habían surgido del cuaderno de observación de campo. Las entrevistas fueron semejantes, pero no iguales: puesto que los exámenes externos son diferentes en Primaria y en Secundaria, las preguntas relacionadas con este asunto se adaptaron al nivel en que impartían docencia.

Puesto que las entrevistas tienen por objeto “recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación” (L.A.C.E., 1999, p. 21), el guion de la entrevista se organizó en tres bloques de contenidos: la concepción de la enseñanza de la asignatura de Historia, el currículum oficial y la asignatura de Historia y, por último, los exámenes externos y la asignatura de Historia. Asimismo, las preguntas se realizaron teniendo la precaución de no desvelar el sesgo ideológico y subjetivo, pues no queríamos que las entrevistas supusieran un rechazo a las profesoras o que pudieran influir en sus respuestas. El guion con las preguntas se envió a sus destinatarias a principios de diciembre de 2019. A finales de ese mes se recibieron sus contestaciones.

6.3.3 Análisis de documentos

Por último, la última técnica utilizada fueron los documentos que las profesoras entrevistadas aportaron para complementar sus respuestas, de forma desinteresada y voluntaria. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que una fuente primordial para la investigación cualitativa son los documentos, porque sirven para conocer más en profundidad las experiencias y relacionarlos con el cuaderno de campo y la entrevista en el proceso de triangulación.

Los documentos que se ofrecieron son excepcionales porque se trata de documentos de trabajo en el aula. La profesora de Secundaria envió la programación de dos de sus unidades didácticas (Gran Bretaña 1745-1901 y La salud y las personas) y entregó varias copias del examen GCSE de ese año. Por su parte, la profesora de Primaria envió la tabla con la que miden la progresión de las habilidades en la asignatura de Historia, así como una de las actividades trabajadas en el aula.

Dado el peso público que tienen los informes de la OFSTED, se decidió analizarlos también en este apartado. Se trata del último informe que cada centro dispone en su web. También se pudo disponer de los resultados de los últimos exámenes externos en ambas escuelas.

6.3.4 Procedimiento de análisis de la información

Para analizar la información recopilada, dado el volumen de documentos, se decidió proceder a codificarla de la siguiente manera:

Tabla 2.

Codificación de la información recopilada con los instrumentos para la recogida de información seleccionados

Instrumento 1. Diario de observación (CO)			
Centro	Informante	Grupo	CÓDIGO
BPS Primaria	LD	KS2-O	CO-LD-KS2-O
KCS Secundaria	KC	KS4-Y10W	CO- KC-KS4-Y10W
	RM	KS3-Y7G	CO-RM-KS3-Y7G
	RM	KS3-Y8F	CO-RM-KS3-Y8F
	RW	KS3-Y7F	CO-RW-KS3-Y7F
	RW	KS3-Y9D	CO-RW-KS3-Y9D
	AB	KS4-Y10X	CO-AB-KS4-Y10X
Instrumento 2. Entrevistas (E)			
Centro	Informante	CÓDIGO	
BPS Primaria	LD	E-LD	
KCS Secundaria	KC	E-KC	
Instrumento 3. Documentos (D)			
Centro	Informante	Tipología	CÓDIGO
BPS Primaria	LD	Progreso habilidades	D-KC-P
		OFSTED	D-OF-BPS-2017
	Centro educativo BPS	Resultados exámenes	D-SAT
		KCS Secundaria	KC
	KC	Exámenes GCSE	D-KC-EX
	OFSTED	Informe	D-OF-KCS-2013
	Centro educativo KCS	Resultados exámenes	D-GCSE

6.3.5 Categorización de la información

Para poder triangular la información e identificar los elementos en común, se crearon las categorías que se exponen a continuación.

Tabla 3.

Categorías utilizadas para el análisis de la información

Categoría	Código	Subcategoría	Descriptor
Concepción de la asignatura	HAM	Metodología	Declaraciones o evidencias de la manera de trabajar las materias.
	HAC	Contenidos	Declaraciones o evidencias sobre temas que afectan solo a los contenidos.
	HAA	Aulas	Evidencias del diario de observación relativas a la apariencia de las aulas (distribución espacial de las mesas, decoración de las paredes, recursos disponibles en su interior, etc.).
	HAN	Currículum	Declaraciones en las que se valore el currículo nacional.
	HAV	Valor formativo	Declaraciones en las que se aporten valoraciones sobre la significación e importancia de la asignatura para el alumnado.
Rendición de cuentas	AXT	Exámenes externos: tiempos y espacios	Declaraciones o evidencias que pautan la distribución de los espacios o los tiempos en base a exámenes externos.
	AXR	Exámenes externos: estrategias y recursos	Declaraciones o evidencias sobre las metodologías vinculadas a los exámenes externos.
	AXO	Informes externos	Declaraciones sobre informes externos.
Accesibilidad	ACC		Declaraciones o evidencias relativas a la accesibilidad de la asignatura de Historia para el alumnado.
	ACP		Declaraciones o evidencias relativas a la accesibilidad de la asignatura de Historia para el profesorado.

7 INFORME DE RESULTADOS

El análisis de datos no es, desde luego, un proceso lineal, sino continuo e interactivo, que implica un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación” (Rodríguez Gómez et al, 1995 citado en L.A.C.E., 1999, p. 32), no solo una cuestión de credibilidad, como se exponía en el capítulo dedicado a las decisiones metodológicas, sino también porque en este proceso de conjunción y cruce de informaciones se produce el aprendizaje de la investigación.

Para la redacción del informe de resultados se han decidido generar tres grandes apartados. En el primer bloque se decidió dibujar una semblanza de ambos escuelas a través del cuaderno de campo y de las evaluaciones externas. El segundo bloque, “dimensión externa”, pretende mostrar como los factores que llegan desde fuera de los muros condiciona lo que sucede dentro de ellos. Por último, el tercer bloque se generó a partir de las prácticas que encarnaban la asignatura de Historia en las aulas; esto es, de los contenidos trabajados, la metodología utilizada, de la lectura que se hace del currículum oficial⁵⁷. Hemos denominado a este bloque “dimensión interna” porque habla de lo que sucede dentro de los muros.

7.1 Semblanzas de los centros

7.1.2 Escuela BPS

BPS es una escuela rural de Primaria vinculada a la *Church of England*, se encuentra en una pequeña población de 627 de habitantes en el distrito de los Cotswolds. La escuela comparte recinto con la Iglesia local y fue construida a mediados del siglo XIX. Tiene un total de 35 alumnos y una plantilla de 14 personas (a jornada completa solo 5) que están divididos en dos aulas, correspondientes a los niveles KS1 y KS2, pues se trata de aulas de varios niveles. La escuela dispone de un pequeño patio y de un aula multifunción para

⁵⁷ El currículum se puede entender como un elemento externo, pero lo hemos incluido porque las dos profesoras entrevistadas admitieron en sus entrevistas que lo moldean a su interés, por tanto, es una acción que sucede de muros hacia adentro (para este informe).

las clases de música, desdobles, educación física en caso de lluvia, extraescolares, biblioteca y comedor. No tiene políticas de selección de alumnado.

El informe OFSTED les evalúa como GOOD⁵⁸, aunque destacan en desarrollo personal, bienestar y comportamiento.

7.1.3 Escuela CKS

CKS es una academia de Secundaria situada en los alrededores de una de las ciudades de los Cotswolds que no alcanza los 20.000 habitantes. El centro fue fundado en 1980 y en el año 2011 se convirtió en academia. Acoge un total de 871 alumnos con edades de 11 a 16 años y tienen una plantilla de 100 personas. Dispone de unas instalaciones muy amplias a lo largo de unas 9 hectáreas que incluyen el edificio de gestión administrativa, las aulas temáticas ordenadas en el espacio por disciplinas (cada profesor tiene su aula, Humanidades (Historia y Geografía), también teatro, música e idiomas), varios campos de cricket, pistas de baloncesto, biblioteca, comedor. Los alumnos tienen seis materias al día de 50 minutos de duración cada una. No tiene políticas de selección de alumnado. OFSTED les evalúa como una escuela GOOD.

7.2 La dimensión externa al centro. *“Claramente, con la presión de lograr los grados en los GCSE y enfocarse en OFSTED”*⁵⁹

7.2.1 Evaluaciones externas: exámenes e informes. *“Todos los años, resultados”*.

Las evaluaciones externas exigen una enorme implicación y son poliédricas, se trata de los exámenes externos que hacen los alumnos y de la evaluación que se hace del centro en relación con los resultados de los alumnos y los informes que elabora OFSTED.

Los exámenes son el verdadero protagonista de la vida de los centros y, por tanto, la asignatura de Historia se ve involucrada, como lo confirman las declaraciones de las dos informantes. Sin embargo, sus declaraciones son diferentes, pues mientras que en Secundaria la Historia es examinada en los GCSE, en Primaria la asignatura no tiene esa

⁵⁸ OFSTED evalúa en cuatro niveles: Outstanding, Good, Requires improvement e Inadequate.

⁵⁹ E-KC (código para el análisis de los datos).

condición de examinable en los SATs, aunque éstos sí repercuten en su enseñanza, como afirma LD:

P. ¿Consideras que los SATs tienen una influencia directa en las clases de Historia?

⁶⁰ R. “Desafortunadamente, sí. La principal influencia de los SATs ha sido reducir la cantidad de tiempo que los maestros pueden dar a las *non-core subjects* (las materias principales son las que se evalúan: inglés, matemáticas y, generalmente, ciencias). Esto ha afectado no solo a la cantidad de tiempo dedicado directamente a la enseñanza de la Historia, sino que también ha reducido, en algunos casos, las oportunidades transversales donde, por ejemplo, las matemáticas, el inglés y las ciencias podrían haberse enseñado a través de un tema histórico. Hubo casos en que el enfoque "temático" significaba que la enseñanza de inglés y matemáticas no era lo suficientemente rigurosa o desafiante, por lo que, en la mayoría de los casos (y principalmente matemáticas), se han eliminado como asignaturas completamente separadas”. (E-LD)

En cuanto al centro de Secundaria, las palabras de nuestra informante son elocuentes:

P. ¿Cómo determinan los GCSEs el plan diario de la Historia?

R. “Domina el tiempo del departamento: el nuevo GCSE ha implicado una revisión enorme, ya que son 2 años de trabajo para cubrir 4 temas principales. Siento que esto ha sido difícil, ya que incluso los temas que cubríamos antes incluían ahora mucho más contenido, por lo que todos necesitaban una corrección. Claramente, también con la presión de alcanzar los grados GCSE y obtener una valoración positiva de la OFSTED, esto debe seguir siendo una prioridad. Cada año de resultados nos lleva a cambiar y alterar lecciones / partes del plan de estudios para mejorarlo aún más y así enseñarlo de manera más efectiva”.

Es interesante observar cómo KC explica las implicaciones que tienen los GCSEs en el día a día, pues no solo afectan a los alumnos, sino también a los resultados y el uso que se hace de ellos en los informes y en el cambio de estrategias docentes. El impacto que los GCSE tienen en la forma de dar clase lo constatamos con el diario de observación, la unidad de didáctica diseñada por el departamento, para abarcar el tema del examen “Gran Bretaña. La Salud y las personas. c.1000 al presente” y un examen de GCSE. En el cuaderno de observación estaba anotado que todo el centro tiene unificados los criterios de calificación.

Clase de la profesora CK, etapa KS4, clase Y10W. La clase de hoy es un repaso para el examen de toda la unidad didáctica “Gran Bretaña. La Salud y las personas. Desde el año 1000 hasta la actualidad”. La profesora (KC) ha entregado una ficha a los alumnos y alumnas que deben ir rellenando con la información más relevante, para

⁶⁰ La pregunta no es la misma para las dos informantes por la particularidad que hemos comentado en el párrafo.

cada época se repiten siempre cuatros cuestiones: periodo, especialidad, factores y consecuencias y personajes relevantes. Además del repaso, la profesora les explica la estructura del examen y el tiempo que dedicaría a cada pregunta, también les da pautas sobre cómo estructurar las respuestas (número de párrafos, qué contar en cada párrafo, cómo distribuir la información en los párrafos y el tipo de formulación de las preguntas).” (13 de junio de 2019, CO-KC-KS4-Y10W)

La unidad didáctica la componen un total de 46 sesiones perfectamente estructuradas. Las actividades que destacan son del tipo “comparar causas”, “describir factores” “analizar y explica acontecimientos” “escribir conclusiones” o “cómo de útil es una fuente. (D-KC-UD)

Clase de la profesora AB, etapa KS4, Y10X. La profesora les está explicando una tipología de pregunta que tendrán en el examen “¿Cómo de convincente es la interpretación sobre...? Les aconseja que seleccionen dos partes de la interpretación que saben que es cierta y la respalden con su conocimiento. Les recomienda que justifiquen su respuesta cogiendo citas. (14 de junio de 2019, CO-AB-KS4-Y10X)

El GCSE de Historia tiene las siguientes preguntas. 1. ¿Cuánta utilidad tiene la fuente A (imagen que acompaña) para un historiador a la hora estudiar los métodos de tratamiento de enfermedades en los siglos XVIII y XIX? Explica tu respuesta usando la fuente A y tu conocimiento del contexto. 2. Explica el significado de la medicina y cirugía islámica. 3. Compara el trabajo de Louis Pasteur y Alexander Fleming ¿en qué sentido son similares? 4. ¿Han sido los gobiernos el principal factor de desarrollo de la salud pública en Gran Bretaña? Explica tu respuesta en referencia al rol del gobierno y de otros factores. Usa ejemplos a lo largo de toda la unidad didáctica que has estudiado. (D-KC-EX)

La importancia de los resultados, y por tanto de las consecuencias que tienen por su parte en el centro BPS (Primaria) es radicalmente diferente, como se señala en el cuaderno de observaciones:

Ha sido semana de SATs, no solo los Y6 lo han hecho, el resto de niños y niñas también han hechos unos *mock exams* mientras sus compañeros se examinan. La profesora no está a favor, en ocasiones ha verbalizado el sinsentido de estos exámenes y el malestar que le genera cuando, durante el examen, los niños se atascan por la presión del tiempo que corre y la dificultad para responder ciertas preguntas. Sin embargo, ha creado todas las mañanas un desayuno especial para ellos, antes de los exámenes les invita a tomar unas tostadas y un vaso de leche. Le he preguntado si son significativos los resultados y me ha dicho que para este tipo de centro, los resultados no son importantes. (15 de mayo de 2019, CO-LD-KS2-O)

Así como LD no está de acuerdo con los SATs, en las respuestas de KC no encontramos que cuestionen la realización de los exámenes, aunque sí que hace crítica sobre el examen concreto, poniendo el énfasis en cómo mejorarlo para conseguir mejores historiadores.

“(Se necesita trabajar) cuatro temas (analizamos Medicina y salud a través del tiempo desde c1000AD hasta nuestros días, Isabel I, Alemania 1871-1945 y

Conflicto y tensión 1918-1939). Son demasiados y hay demasiado contenido, lo que significa que los alumnos nunca llegan a profundizar en el conocimiento y lo que saben es superficial. Reducir los temas a tres produciría mejores historiadores que tienen una mejor comprensión de las habilidades”. (E-KC)

La importancia que hemos percibido en la preparación de los exámenes y las clases tiene una correspondencia en cómo el centro y su enseñanza es evaluado. KC ya decía en la entrevista que tiene presión por alcanzar los grados de los GCSE para la EBacc⁶¹ y por el OFSTED.

Las respuestas las encontramos en los documentos que hablan de cifras y en los informes expuestos públicamente a disposición de padres y comunidad.

Resultado de los GCSE en Historia en el centro CKS. El 23,23% de los estudiantes alcanzaron un nivel 7,8 y 9 (A), el 43,43% un nivel 4, 5 o 6 (B y C), en total casi el 67% estuvo por encima del 66,7%⁶². (D-CKS-GCSE)

Por otra parte, el informe OFSTED incide en cuáles son los puntos fuertes del centro, conviene contextualizar este documento porque se trata de un informe dirigido a padres y alumnos, así lo atestigua la portada del mismo:

Esta es una buena escuela porque... (5 razones) 1/5. El director, otros responsables y el organismo de gobierno (muy efectivo) tienen ambiciones muy altas para los estudiantes y una buena comprensión de dónde están las mejoras necesarias. 5/5. La enseñanza es buena. En la mejor enseñanza, los profesores entienden los niveles de habilidad de cada estudiante y planifican, en consecuencia, lecciones desafiantes permitiendo que los estudiantes se conviertan en sujetos comprometidos, activa e independientemente, con su aprendizaje. (D-OF-CKS-2013)

No es una escuela destacada aún porque... (3 razones). 2/3. Las calificaciones (valoraciones) y los comentarios no son consistentes, ni útiles, por lo que algunos estudiantes no saben cómo mejorar su trabajo. (D-OF-CKS-2013)

La calidad de la enseñanza en la escuela (5 especificaciones). 1/5. En la mejor enseñanza, los maestros mostraron altos niveles de experiencia en la materia y las actividades planeadas eran atractivas, con recursos apropiados y de alta calidad. Se basaron en el conocimiento previo de los estudiantes y alentaron altos niveles de participación y aprendizaje independiente. Los estudiantes fueron animados a trabajar juntos, compartir ideas y resolver problemas. 5/5. Algunos comentarios (correcciones en cuadernos) eran demasiado generales y vagos y con pocas indicaciones de cómo podían mejorar los estudiantes. Igualmente, algunos profesores del mismo departamento no seguían los mismos sistemas de calificación y valoración. (D-OF-CKS-2013)

⁶¹ Es la medida que el gobierno conservador introdujo en 2011, se trata de un recurso para medir el rendimiento de los centros que incentiva a los centros que consiguen niveles más altos (entre A y C) en ciertas asignaturas (Inglés, Matemáticas, Ciencia, Historia o Geografía y una Lengua Extranjera).

⁶² La media nacional en 2019 para esta asignatura fue del 63.5%.

Liderazgo y gestión. Los profesores de enlace con el cuerpo directivo trabajan estrechamente con los responsables de las materias y aspectos del trabajo de la escuela, reuniéndose formalmente dos veces al año para discutir los datos de rendimiento. El cuerpo directivo trabaja de forma efectiva con el director para asegurarse de que el rendimiento de los docentes se gestione de manera sólida. Reconoce lo que la escuela está haciendo para recompensar la buena enseñanza y para hacer frente a cualquier bajo rendimiento. (D-OF-CKS-2013)

Aquí puede relacionarse la preparación de las clases, el tipo de clases y de exámenes a través de lo que aparece en el documento, pues exige una retroalimentación constante con los alumnos y una apuesta por actividades que enganchen a los alumnos en el aprendizaje.

7.3 La dimensión interna. Pasado, presente y futuro en una asignatura

7.3.1 La concepción y las posibilidades que ofrece la asignatura

Tal como reflexionaba Larissa Sansour en la cita que abre este TFM, la relación entre pasado, presente y futuro es intrincada. De la descripción de las profesoras sacamos esta conclusión también: su asignatura estudia el pasado en el presente y las transferencias de lo que se aprenda en ella servirán para el futuro. Pero, ¿cómo se producen esos diálogos? Las respuestas las encontramos en su práctica y en sus entrevistas.

Para poder empezar a entender esto, lo mejor es comenzar con el valor formativo que le otorgan a la asignatura; ambas profesoras coinciden en responder que la asignatura de Historia es importante para aprender sobre lo que sucedió en el pasado⁶³ y ambas, curiosamente, lo expresan en primera persona del singular, no incluyendo al resto del equipo, lo que nos conduce a pensar que se trata de pensamientos personales. Sin embargo, percibimos diferencias en sus respuestas. La respuesta de la profesora de Secundaria (KC) es muy clara, incluso cita ejemplos concretos, sobre esto:

“Muy importante, creo que todos los alumnos y alumnas deberían tener conocimientos básicos de las ideas clave tanto de la historia británica, como de la historia mundial, cubriendo una amplia gama de temas diferentes como el Holocausto, la I y II Guerra Mundial, o la esclavitud. Esta da a los alumnos un conocimiento fundamentado de la Historia y que o por qué necesitamos aprender de estos eventos del pasado”. (E-KC)

⁶³ Es muy interesante esta primera pregunta, porque es la única que se responde en primera persona del singular, mientras que el resto de las preguntas se responden en primera persona del plural, englobando las acciones y decisiones al conjunto del departamento.

Así como la profesora de Secundaria es una profesora especialista, es historiadora, su declaración va más encaminada a lo que la Historia permite aprender del pasado para no volver a repetirlo. Por su parte, LD lo trae al presente:

“Una pasión por la historia y reconocer cómo las cosas del pasado están vinculadas al presente (un simple ejemplo sería entender que hay un castillo en el pueblo debido a la invasión normanda y su necesidad de mantener bajo control al pueblo”. (E-LD)

Tras la lectura de las respuestas es patente, asimismo, el espíritu de cada una de las docentes que se hará evidente a lo largo de los resultados, lo podemos avanzar para que lector pueda percatarse de ello. La informante KC cita ejemplos que contienen una gran carga simbólica del pasado y que han dejado una huella devastadora e, incluso, degradante, mientras que la LD acude a un ejemplo más político y de control social. Los valores que se asocian a la asignatura son diferentes: en el caso de la profesora de Secundaria (KC), la Historia sirve para no repetir los sucesos en el futuro, mientras que la de Primaria (LD) los referencia a un aspecto más contextual y cercano.

Por el contrario, cuando preguntamos sobre cuáles serían los objetivos más valiosos que la asignatura debería asegurar y proveer a los alumnos y alumnas, en ambos casos hay una mirada hacia el futuro, pero mientras una incide sobre el desarrollo de habilidades transferibles a un futuro trabajo (KC), LD lo hace para que desarrollen un pensamiento crítico. Es curioso como en la siguiente respuesta que incluimos un poco más abajo, la informante KC no hace referencia al valor formativo de la Historia para “construir” un mejor futuro, sino que los objetivos son mucho más funcionales: desarrollar habilidades que permitan utilizarse en otras materias o directamente futuros trabajos, se produce una contradicción. En ambos casos la proyección es hacia futuro, pero en este caso se dirige hacia un futuro laboral:

“En términos de más valioso, desarrollar habilidades transferibles como capacidad de investigación, valoración y análisis porque estos son transferibles a otras asignaturas y prepara a los alumnos a futuros trabajos” (E-KC).

Por su parte, LD busca profundizar en los porqués para construir un pensamiento crítico, lo que nos permite entender el ejemplo que había puesto anteriormente de los castillos normandos.

“Es importante también para ellos aprender cómo conocemos el pasado y reconocer que las personas pueden presentar acontecimientos de diferentes maneras para satisfacer sus propios objetivos. Esto les ayuda a convertirse en pensadores críticos y tomar sus propias decisiones basadas en las pruebas, preparándolos mejor para un futuro” (E-LD).

La asignatura de Historia se entiende desde los presupuestos de la *New History* que se detallaron en el marco teórico; esto es, ahondar en los contenidos a través de los procesos propios de la investigación histórica que se fundamentaban en los presupuestos de la teoría constructivista del aprendizaje. En esto están de acuerdo las dos informantes y lo reconocen de forma natural como uno de los principales objetivos de logro de la asignatura de Historia.

“También aspiramos a que desarrollen una gama de habilidades que sean transferibles a otras materias, como la investigación, la evaluación y el análisis, así como el estudio y el cuestionamiento de las interpretaciones (incluido el uso de fuentes). Nuestro objetivo es que desarrollen habilidades clave de lectoescritura, como la redacción de ensayos ampliados, y la selección de una variedad de fuentes históricas (tanto primarias como secundarias)” (E-KC).

“Deberían comprender cómo es el trabajo de los historiadores: analizar las conclusiones que se extraen de las evidencias y apreciar que los eventos pueden interpretarse de diferentes maneras. Esto incluye mirar algunos estudios más detallados como “Cómo era la vida durante la Segunda Guerra Mundial” (uso de evidencia, diferentes puntos de vista), un estudio local (cambios con el tiempo)”. (E-LD)

Así, las informantes nos han conducido hacia el presente, hacia el aula. Pero observamos dos presentes diferentes en cada una de ellas. Para KC hemos visto que el presente sirve para reflexionar sobre el pasado y tomar decisiones correctas de cara al futuro, pero para LD, desde lo presente se accede al pasado (castillo, cambios en el tiempo), mientras que el proceso de comparación de pasado-presente permite construir un tipo de actitud crítica. Así lo podemos observar, en dos referencias, una en la entrevista y otra en el cuaderno de observación.

“Además de sus estudios, nosotras queremos que ellos comprendan que personas de culturas diferentes que han vivido en diferentes épocas del pasado, tuvieron diferentes creencias y comportamientos (y que estos pueden contrastar fuertemente con las opiniones actuales)”. (E-LD)

“También queremos que tengan conocimiento de las civilizaciones antiguas: la Antigua Grecia, el antiguo Egipto, los mayas y que puedan comparar y contrastar cada una de ellas y la vida en Gran Bretaña durante el mismo período de la historia”. (E-LD)

Clase con la profesora KC, etapa KS4, curso Y10W. La profesora mientras explicaba la creación y desarrollo del sistema nacional inglés, lanzó una breve reflexión hacia el futuro. “¿Qué pasará con el sistema de salud una vez que se produzca el Brexit y hayamos salido de la Comunidad Europea?” (13 de junio de 2019, CO-KC-KS4-Y10W)

De hecho, sabemos que para la informante LD esto es fundamental y se constata no solo en la entrevista sino también en el desarrollo de clase registrado en el diario de observación:

“Sin embargo, (refiriéndose a Currículos Nacionales anteriores) sí incluyó unidades que se centraron específicamente en los cambios a lo largo del tiempo, como la escritura y la impresión, barcos y gente de mar y estos fueron realmente útiles para mirar la cronología y comparar el presente con diferentes tiempos en el pasado”. (E-LD)

Clase con la profesora LD, etapa KS2, curso O. En la primera clase de introducción del tema de los Anglo-Sajones, la unidad que iba a trabajarse en ese periodo se hizo a través de imágenes distribuidas por el patio y con una pregunta, ¿por qué vinieron los Anglos y los Sajones a Gran Bretaña? (...) Una vez recogidas todas las imágenes por los grupos de niños y niñas (cada uno había recibido el nombre de una tribu), entre todos expusieron los motivos que hicieron a los anglos y a los sajones trasladarse a Gran Bretaña. Los motivos fueron suelos fértiles, tierras cultivo, buen clima, problemas de inundaciones en sus tierras de origen, además de escasez de alimentos. Tras esta revisión, la profesora les realizó algunas preguntas: ¿os parece justo/bien que se trasladaran? ¿por qué? ¿Habríais buscado otras tierras vosotros? ¿Se parece a alguna situación actual? Se estableció una pequeña conversación sobre si había personas hoy en día que les sucedía lo mismo y así se habló de migraciones y, tres alumnos de clase, cuyos padres procedían de Rumanía, comentaron sus experiencias. También salió a la luz otros familiares de niños y niñas que habían marchado fuera de Reino Unido a trabajar. (30 de abril de 2019, CO-LD-KS2-O)

Para ella, el nuevo currículum oficial también es limitante por varios motivos, que quedan muy claramente reflejados esta cita:

“Si bien estos (estaba citando ejemplos de cómo trabajar de forma transversal) proporcionan material curricular útil, no ayudan a los alumnos a comprender la historia y particularmente la cronología. La otra dificultad con este enfoque radica en entornos, como el nuestro, donde el grupo de más de un año está en una clase; por lo tanto, las asignaturas no pueden enseñarse en orden cronológico, como era la intención del plan de estudios”. (E-LD)

Desde cómo el presente sirve para cuestionar el pasado o proyectar el futuro, percibimos que los contenidos y su forma de tratarlos juegan un papel definitorio en esta actitud. Podemos ver un ejemplo de esto en una de las aulas del Instituto, allí había colocado un importante mural con unas cuantas preguntas que nos permiten confirmar lo anteriormente expuesto:

Clase con la profesora RW, etapa KS3, curso Y7F. “Había una pared en el aula de RW que se llamaba Wonder Wall, contenía muchas preguntas, algunas de ellas eran: ¿Ofrecen las películas de Historia una imagen rigurosa de la Historia? ¿Importa esto?; ¿Por qué tantos alemanes corrientes ayudaron a Hitler a conseguir el poder?;

¿Cómo podemos saber la historia de los nativos americanos antes de que llegaran los europeos?; ¿Fue la peste negra una bendición disfrazada⁶⁴?; ¿Por qué la policía trató a las sufragistas como terroristas? ¿Deberíamos estar orgullosos del imperio británico? ¿Debería ser considerado el Imperio Británico Civilizado? ¿Fue Carlos I un santo o un villano? ¿Sería apropiado que la Primera Guerra Mundial fuese el tema de una comedia? (13 de junio de 2019, CO-RW-KS3Y7F)

Otro de los objetivos que destacan, y que además aparece respondido por ambas en primer lugar cuando se les pregunta, es el vinculado a la comprensión cronológica de las etapas de la historia. De hecho, si recordamos el capítulo 3, se trata de uno de los objetivos prioritarios en el nuevo *National Curriculum*: la correcta comprensión de la cronología de acontecimientos de la Historia desde la Edad de Piedra hasta la Batallas de Hastings (1066). Mientras que en la entrevista la informante LD habla de ello como un elemento del currículum oficial, KC lo expone interiorizado como un objetivo de la asignatura convenido por el equipo de trabajo:

“Nosotras queremos que tengan una sólida comprensión de las épocas clave y de personas, acontecimientos y lugares importantes en la Historia (de nuevo, de la Historia Británica y global)”. (E-KC)

“El objetivo del *England National Curriculum* es que en el momento en el que los niños y niñas salgan de la Primaria, tengan una buena comprensión de la cronología de los acontecimientos históricos”. (E-LD)

Sin duda alguna, lo que trasladan estas profesoras es que la interpelación es una forma de acceder al conocimiento del pasado y en las preguntas se destila un interés por el desarrollo del pensamiento crítico, pero sobre todo por entender el aprendizaje de la Historia. Pero para conocer cómo y en qué contexto se produce, o si se lleva a cabo o no, es necesario introducirse dentro de los muros del colegio y conocer qué se escoge del currículum para, en dado caso, lograr esto. Por eso, les emplazamos al siguiente apartado, pues es el espacio donde tienen lugar las acciones.

7.3.2 La lectura del *National Curriculum* para la asignatura de Historia en el aula

Para conocer las acciones que se producen en el aula, inicialmente, necesitamos descubrir de primera mano cuál es la percepción del currículo nacional para las docentes, de cara a entender lo que se traslada y se incorpora de éste al aula. Para ello, como el currículum había cambiado recientemente (2013) con el liderazgo de Michael Gove y se había generado tanto debate, como se expuso en el capítulo 3, quisimos saber si estos cambios

⁶⁴ La expresión utilizada es “blessing in disguise” que significa “no hay mal que por bien no venga”.

habían sido significativos y si habían mejorado o empeorado la asignatura para las profesoras. Es interesante observar una vez más que estas preguntas no son respondidas en el conjunto del equipo, sino que lo hacen a un nivel personal. Las aproximaciones son totalmente diferentes, mientras que para una genera mayor libertad de selección de temas, para la otra lo limita (E-LD). Es aquí donde destacan las fortalezas o debilidades que para ellas tiene el currículum oficial. Para la informante KC es interesante porque permite incorporar las fortalezas del departamento, así como temas relevantes para el alumnado. Mientras que la informante LD cuestiona y sospecha sobre los intereses que subyacen a los nuevos contenidos incluidos y no cree que éstos se adecúen a las capacidades cognitivas de los niños y niñas. También es significativa la diferencia que hace entre el profesor especialista y el no especialista a la hora de relacionarse con el contenido. Por último, es interesante que LD señala un aspecto relevante del nuevo currículum oficial, que las escuelas son las responsables de decidir los grados de desarrollo de las habilidades en la asignatura de Historia, como se apuntaba en el marco teórico.

“Nos ha dado más libertad de escoger temas que se ajustan más a nosotras para jugar mejor con nuestras fortalezas. Esto también es importante (la libertad) porque nos permite seleccionar cuestiones que son más relevantes para los alumnos y alumnas que enseñamos. Por ejemplo, podemos unir la historia de (nombre de la ciudad) con los Romanos. Claramente, esto ha mejorado la asignatura como resultado. Nos ha permitido también enseñar nuevos temas como India o la Revolución Francesa” (E-KC)

“Los cambios llegados en septiembre de 2018 adelgazaron el currículum considerablemente, lo que ha significado que se puedan enseñar todas las unidades. Muchos de los consejos han sido eliminados, lo que significa que ahora las escuelas son más responsables de asegurar que haya una progresión en la adquisición de las habilidades. Agradezco la reducción del currículum a un nivel más manejable pero me preocupan algunas áreas que se han incluido y las razones detrás de ello. Creo que, para un profesor especialista en Historia, la asignatura puede ser enseñada de una manera emocionante y atractiva, pero eso es menos posible ahora para los no especialistas”. (E-LD)

Considerando que en la historia de la educación inglesa no ha existido un Currículum Nacional hasta 1988, les preguntamos si su programación sería la misma o sufriría algún cambio en el supuesto caso de que no hubiera una normativa estatal. Las opiniones de las informantes no se pueden expresar de forma contrapuesta, porque así como KC no hace observaciones y expresa su satisfacción con el marco actual, la otra informante enfoca las respuestas hacia dos ámbitos; el primero, la metodología, con la que se encuentra conforme, y el segundo, los contenidos de la asignatura, que estaría dispuesta a afrontar de otro modo si no existiesen prescripciones oficiales.

“Probablemente no, porque siento que ya tenemos libertad de escoger y no nos sentimos limitadas por el currículum. Actualmente, enseñamos sobre la Gran Bretaña Medieval, los Nativos Americanos, Tudores y Estuardos, Gran Bretaña y el imperio (incluyendo Esclavitud, India y el Raj Británico, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa), Primera y Segunda Guerra Mundial, la bomba atómica y los acontecimientos clave del siglo XX desde 1945 (como la llegada del hombre a la luna o la caída del muro de Berlín)”. (E-KC)

“No cambiaría la forma en la que la Historia es enseñada/aprendida, pero consideraría el cambiar los aspectos de la Historia que son estudiados para seleccionar aquellos más relevantes y accesibles para los alumnos y alumnas de primaria”. (E-LD)

“Los alumnos y alumnas más pequeños tienen dificultades con los conceptos abstractos, así que tendría más sentido estudiar Historia más reciente en una edad menor, ya que hay más fuentes originales a las que recurrir, haciendo el aprendizaje más accesible”. (E-LD)

Ahora que estamos situados en lo que perciben del currículum y, por tanto, lo que llevan al aula, es pertinente conocer qué contenidos seleccionan para trabajar en sus clases. De nuevo aparecen diferentes posicionamientos, aunque encontramos un punto en común: los recursos pautan los temas. Para LD, los contenidos se encuentran limitados por el marco legal y teniendo en cuenta esto, la selección de los mismos se hace en base a la variedad de recursos disponibles sobre el tema. Mientras que KC señala que los contenidos son decididos atendiendo a las fortalezas del equipo del departamento, pero con la idea clara de cubrir acontecimientos importantes de la historia británica y mundial.

“Nuestra elección de los contenidos se enmarca en el Currículo Nacional. Hay un elemento muy limitado de elección; podemos, por ejemplo, decidir qué antigua sociedad (no europea) decidimos estudiar. Nuestra selección viene por escoger cuál es el tema que tiene disponible más material que sería, por tanto, más accesible y divertido para los niños y niñas.” (E-LD)

“Claramente, nosotras cubrimos temas que juegan con las habilidades y conocimientos de las personas del departamento (una es historiadora moderna, otra medieval y otra arqueóloga) así que esto es importante para encontrar un terreno común. Nosotras tratamos de dar una muestra representativa de la historia británica y mundial y cubrir muchos acontecimientos que son hoy importantes, como el Holocausto. Si decidimos cambiar la programación, dependería de los recursos (los presupuestos son ajustados para comprar nuevos libros de texto, por ejemplo)”. (E-KC)

Una vez decididos los contenidos, hay que considerar cómo se planifica su desarrollo en el aula. Tuvimos la suerte de que KC nos ofreciera voluntariamente su plan de trabajo (D-KC) para uno de los temas que se trabajan en profundidad en KS4, la unidad “Gran Bretaña: la salud y las personas desde el año 1000 hasta el presente”. Sin embargo, en el

caso de LD no disponemos de ese material. La razón quedó anotada en nuestro diario de observación:

Clase con la profesora LD, etapa KS2, curso O. Las únicas asignaturas que se planifican de forma exhaustiva cada semana indicando lo que se trabaja cada día (objetivo, actividades, secuenciación de la sesión, apoyos, desdoblamientos...) son matemáticas e inglés, porque son *core subjects* y entran en los SATs. El resto de asignaturas no se planifican de forma tan explícita. A principio de año, se distribuyen los contenidos en los diferentes periodos del curso lectivo. Después cada trimestre, la profesora va organizando cómo profundiza en esos temas y las actividades más adecuadas, o si hay que cancelar o adaptar una clase. (7 de mayo de 2019, CO-LD-KS2-O)

Sin embargo, en el instituto de Secundaria, CKS, la situación es completamente diferente: los contenidos están organizados por curso y nivel, y dentro de cada nivel están planificadas todas las sesiones.

Clase con la profesora RW, etapa KS3, curso Y7F. Mientras que los alumnos hacían el eje cronológico, me ha permitido acceder con total libertad a la carpeta común del departamento. Se trata de una carpeta que comparten las profesoras, con la distribución de los contenidos de cada curso, las programaciones anuales y las programaciones de aula. Está todo perfectamente medido y controlado por sesiones, en cada sesión se trabaja un tema y aunque cada profesora puede aproximarse a él como considere, tiene acceso a los recursos creados por el departamento y puede pautar así la progresión de las unidades. Está todo muy medido. En el año 7, es una introducción a la historia (conceptos, habilidades, cronología, fuentes, interpretaciones) y se comienza a trabajar las unidades de los Romanos y su legado, así como la vida en la Gran Bretaña Medieval y el mundo moderno (exploraciones, invenciones, piratas...), hay un total de 32 lecciones. En el año 8, se estudian los Nativos Americanos, la construcción de Gran Bretaña (cultura y vida 1500-1750), las dinastías Estuardo y los Tudor, y la Guerra Civil. En el año 9, se trabajan estudios temáticos, la Revolución Industrial (1745-1901) (ej. Trabajos: peores trabajos y el trabajo infantil en la revolución industrial británica), el trabajo, la Primera y la Segunda Guerra Mundial (trincheras, impacto social en Gran Bretaña y Holocausto). En el año 10, se trabajan los temas “Gran Bretaña: la salud y las personas” e Isabel I (se hace un estudio del entorno, además de estudiar el periodo) y en el año 11, el último, lo más importante es el periodo entreguerras y la historia política y social del periodo, Alemania (1890-1945) Conflicto y Tensión (1918-1939). (13 de junio de 2019, CO-RW-KS3-Y7F)

Esto se puede comprobar en la unidad didáctica que nos ofreció KC voluntariamente:

La plantilla de planificación se organiza en Key Focus (título de la sesión), Learning Objectives, Resources, Suggested activities y Homework, Learning Outcomes y Assesment Objectives. (D-KC-UD)

Para poder entender cómo se lleva a cabo en el aula, lo mejor es que veamos cuatro ejemplos del desarrollo de las sesiones observadas. Se trata de cuatro ejemplos de KS3 (Y7, Y8 y Y9), correspondientes a dos profesoras que imparten su docencia en diferentes niveles. Uno de los aspectos más interesantes fue que las dos profesoras coinciden, sin embargo, en el 7º curso, aunque su implementación no es idéntica, tal como se percibirá en las siguientes anotaciones.

Clase de la profesora RM, etapa KS3, clase Y7G. La clase se titulaba “Un nuevo rey” y lo que aparecía en un primer momento en el Power Point, además del título, eran dos recuadros que explicaban WALT (What are we learning to) y WILF (What I’m looking for). El WALT de esta sesión era “Identificar las razones principales por las que Guillermo ganó la Batalla de Hastings) y el WILF era “completar un ejercicio de toma de decisiones”. Posteriormente, la profesora apoyada de imágenes y texto explicó los sucesos que se produjeron durante la batalla, pero sin entrar a valorar la importancia de uno u otro. Así, RM les propuso el primer ejercicio, este debía responder a la pregunta “¿Por qué ganaron los normandos la Batalla de Hastings?”, para ello debían utilizar los factores escritos en la pizarra (ellos recibían una ficha que contenía los hechos que sucedieron en recuadros). El enunciado de la actividad era “Ordena los factores escritos en la pizarra en forma de pirámide, el más importante debería estar en lo más alto, y los menos importantes en la base”. Una vez finalizaron la actividad (recortar, pegar y organizar en su cuaderno), debían realizar la segunda parte, debían explicar por escrito por qué habían decidido poner el hecho en la parte más alta, dando al menos tres razones. Al final de esta sesión, la profesora lanzó una pregunta “¿Cómo sabemos lo que ocurrió en la Batalla? Entonces introdujo el tapiz de Bayeux⁶⁵, y realiza dos preguntas ¿Cómo sabemos que dice la verdad (fue creado por los vencedores)? Así, se establece un diálogo en el aula y se termina la sesión con una actividad, los alumnos deben escribir un texto de 100 palabras valorando si consideran que el tapiz es una fuente fiable). (13 de junio de 2019, CO-RM-KS3-Y7G)

Clase de la profesora RW, etapa KS3, clases Y7FD. Esta sesión también trataba sobre la Batalla de Hastings y el dilema sobre quién debería reinar en Inglaterra, una vez que Eduardo el Confesor, rey de Inglaterra, muere sin hijos. La clase comienza con una pregunta “¿Quién debería ser el rey? Así, tras una breve explicación sobre los tres candidatos posibles, se pide a los chicos y chicas que escriban un breve texto argumentado esa respuesta. Si habían terminado antes que sus compañeros, la profesora les proponía un reto “Desafío: si crees que has acabado, intenta añadir por qué los otros dos aspirantes no deberían ser reyes”. Tras unos 10 minutos, se avanza con los contenidos hacia el Tapiz de Bayeux, el objetivo expuesto en la pizarra para la sesión es “¿Qué pasó durante la batalla?, la profesora hace una lectura del libro de texto (hay un fondo de libros en clase, no son propiedad de los alumnos) y una explicación acompañada de un vídeo animado del propio tapiz. Después les hace algunas preguntas ¿Qué es lo que habéis visto? ¿Qué os resulta extraño? ¿Echáis

⁶⁵ El tapiz de Bayeux narra la conquista de Inglaterra por parte de los Normandos que se culmina con la Batalla de Hastings en 1066.

algo en falta? ¿Por qué creéis que incluye una cometa en el cielo? Como conclusión a esta parte y a la sesión, la tarea es hacer un eje cronológico del año 1066 con las fechas de los acontecimientos principales y una breve descripción de los mismos (13 de junio de 2019, CO-RW-KS3-Y7FD).

Como puede apreciarse, el estilo de explicación de ambas docentes es diferente, aunque en las sesiones se abordan los mismos temas. Mientras que la primera incide más en las fuentes a nivel general, la segunda acude a aspectos y contenidos más concretos del desarrollo de los hechos. Aunque el objetivo final de ambas es similar, trabajar con fuentes y cuestionarlas. También es apreciable en ambas el interés por escribir y justificar los textos.

Las actividades descritas anteriormente son del Y7, el primer año de instituto. Veamos a continuación cómo se desarrollan dos sesiones de KS3, pero de nivel 8 y 9, para conocer cómo cambia el tratamiento de los contenidos. Lo que observamos es que se profundiza más en la justificación de los conceptos y se incide mucho en cuestionar las interpretaciones de la Historia.

Clase de la profesora RM, etapa KS3, clase Y8F. La clase comienza con la frase “Vamos a descubrir por qué tres años después de la muerte de Oliver Cromwell su cabeza fue cortada”. El WALT de esta sesión era “investigar si Oliver Cromwell era un héroe o un villano” y el WILF era “analizar las fuentes para ver cómo Cromwell ha sido representado en la Historia”. Se hizo una explicación con diferentes interpretaciones de la Historia sobre el personaje protagonista de la sesión y usando esa información el ejercicio era responder de forma breve a ocho preguntas (la profesora les daba ejemplos de respuestas): 1. Usando el primer párrafo, explica cómo los historiadores han cambiado sus opiniones sobre Cromwell; 2. ¿Por qué crees que Cromwell llevó el Nuevo Ejército Modelo a Irlanda?; 3. ¿Qué hizo Cromwell a los rebeldes católicos de Drogheda?; 4. En tu opinión, ¿debería haber tratado Cromwell a los rebeldes tan severamente?; 5. ¿Qué parientes del Rey causaron problemas a Cromwell? ¿Cómo lidió con ellos?; 6. ¿Por qué algunos MPs no tenían permiso para estar en el Parlamento?; 7. ¿Qué hicieron los MPs de la nueva Commonwealth que estuvo tan mal?; 8. ¿Qué hizo Cromwell en 1653?; 9. ¿A qué se parecieron las acciones de Cromwell de 1653?; 10. ¿Cuándo Cromwell rechazó convertirse en rey? ¿Por qué algunas personas le veían codicioso?; 11. ¿Qué hacían los partidarios de Cromwell a aquellas personas que lo tildaban de codicioso? y 12. Cosas prohibidas durante el gobierno de Cromwell. (14 de junio de 2019, CO-KS3-Y8FD).

Clase de la profesora RW, etapa, KS3, clase Y9A. Esta clase era una sesión de otras muchas sobre el Holocausto, durante la sesión (junto con otra) iban a visionar la película de *El Pianista* para conocer cuál fue el trato que se dio a los judíos. Durante el visionado, la tarea era ir rellenando en su cuaderno una tabla de tres entradas: argumento (qué sucede), mis sentimientos (qué me produce) y tratamiento de los judíos (cuál es la reacción). Como el 90% de la sesión fue esto, la profesora me dejó

ver la estructura del último examen sobre la IGM. Estaba compuesto por tres secciones. La sección A era “Key Terminology” (Act 1. Unir los términos con la definición), sección B “Análisis de Fuentes” (Act1. Describe qué muestra la fuente y qué intenta promover la fuente 1); Act. 2 Explica cómo las dos razones a largo plazo de la fuente B causaron la IGM; Act. 3. Mira a las fuentes C y D que muestran el frente Occidental y las condiciones de las trincheras para describir cómo eran esas condiciones); Sección C “ensayo escrito” (Act1. Describe cómo y por qué el asesinato del Archiduque Francisco conduce al estallido de la IGM). Todas las respuestas tienen un comentario sobre su puntuación. (14 de junio de 2019, CO-KS3-Y9)

Por su parte, cuando nos trasladamos a las hojas del diario de observación de la asignatura de Historia en Primaria, la realidad es diferente, los horarios de la asignatura no son tan rígidos, sino que son más flexibles e, incluso, se mezclan con otras asignaturas como Inglés. Por otra parte, las notas recogidas son muy escasas porque apenas hubo tres sesiones de Historia, una de ellas dedicada a la introducción de los anglosajones, la segunda a las crónicas que relatan la Historia de anglos y sajones en Inglaterra y, la última, la realización de broches (esta no está incluida porque fue conducida por la alumna de prácticas). Aunque existen conexiones metodológicas con lo que hemos visto en el centro de Secundaria, son actividades menos secuenciadas y más flexibles y abiertas, se trata de actividades que incluyen juegos y movimiento, el contenido se encuentra en un segundo plano, la idea general es experimentar.

Clase de la profesora LD, etapa KS2, clase O. La primera clase de introducción del tema de los Anglo-Sajones. La unidad que iba a trabajarse en ese periodo se hizo a través de imágenes distribuidas por el patio y con una pregunta, ¿por qué vinieron los Anglos y los Sajones a Gran Bretaña? En la primera sesión los niños han estado buscando pruebas, la profesora había dejado pruebas (imágenes) en el patio y los niños las han buscado. Eran imágenes para conocer los motivos por los cuáles llegaron. Los niños han corrido en grupos intentando recopilar las pistas porque después tendrían que relacionar esas imágenes con la pregunta inicial”. (30 de abril de 2019, CO-LD-KS2-O)

Clase de la profesora LD, etapa KS2, clase O. La propuesta de la segunda sesión ha sido conocer las crónicas anglosajonas escritas por monjes porque son ellas las que nos permiten conocer lo que sucedió. La profesora les ha contado que resulta difícil fiarse de las crónicas porque solo contaban lo mejor. La misión era que escribieran su propia crónica y para hacer eso ha utilizado un material de la Nuffield Foundation, un proyecto sobre el asentamiento de los anglosajones en Inglaterra. Aunque la sesión anterior de Historia había sido hacía cuatro semanas, los niños recordaban a qué tribu pertenecían. Como los niños no se pueden poner a escribir una crónica así de repente, sin argumentos, el proyecto educativo de Nuffield proponía jugar a un juego en el que con dados iban ganando o perdiendo territorio. Las opciones eran variadas: “un rey pagano te ataca por ser cristiano y pierdes territorio; una plaga aniquila a parte de la tribu vecina, así que puedes instalarte en

su territorio, ganas una guerra, las tropas romanas se han ido así que te instalas en su espacio, etc., (había 3 rondas que se correspondían con los años 500, 600 y 700). Los equipos se hacen con un representante de cada tribu, que gana o pierde terrenos con sus oponentes. Al final, se reúnen todos los pertenecientes a la misma tribu y se cuentan qué les ha pasado, así deciden qué es lo quieren contar en su propia crónica. Fue muy divertido porque algunos habían tenido mala suerte y su crónica iba a ser muy deprimente, así que tuvieron que inventarse una historia mejor. Los niños y niñas comenzaron a escribir su crónica, pero no lo hicieron en clase de Historia, sino en una sesión de Inglés, porque este trimestre se está trabajando la escritura de textos, así que utilizaron los recursos para hacer una crónica. Como la profesora me había pedido que les diera una clase del arte de los anglosajones, al final con todas las crónicas hemos hecho un libro con motivos decorativos típicos que ellos mismo han dibujado y coloreado. Algunos, también, como habían visto que las crónicas tenían miniaturas, han creado dibujos (miniaturas) que ilustraban sus historias (Semanas del 3 y 10 de junio, CO-ED-KS2-O)

Esto que se ha descrito aparece reafirmado también en la entrevista y justifica el porqué:

“(…) los niños disfrutaban averiguando⁶⁶ aspectos de la asignatura, así como el conocimiento que va unido. (E-LD)

Por último, en relación con la planificación y lo que ocurre dentro del aula es importante señalar lo siguiente, comprobar la cantidad de horas semanales que se dedican a la asignatura en cada escuela. Así como en el centro CKS (Secundaria) hay un mayor número de horas pues los profesores son especialistas y el horario es más rígido, en el BPS (Primaria) esto difiere radicalmente como se extrae de las anotaciones del diario de observación.

La asignatura de Historia se organiza de forma desigual dependiendo de los niveles. En el KS3 (7 y 8), la asignatura se imparte tres horas a la semana y se comparte con Geografía, mientras que en el KS3 (9) la asignatura se separa de la Geografía, por ello se imparte dos horas a la semana. Por último, en el KS4 (10 y 11), la asignatura empieza a ser optativa, se prepara hacia el GCSE y se organiza en tres horas a la semana (13 de junio de 2019, CO – CKS).

En BPS, como es una *foundation subject*, Historia se debería impartir los martes de 13.15 a 15.15, es un tiempo que comparte cada semana con Geografía y Arte (Expresión plástica)”. (30 de abril de 2019, CO – LD-KS2-O)

7.4 Historia, espacio para la diversidad o lugar de exclusión. ¿Una asignatura para todos?

⁶⁶ Es importante señalar aquí que la profesora usa el verbo “detecting”, porque como hemos visto en el marco teórico la actividad del historiador se asocia a la labor de detective con la New History.

Este apartado es el resultado de una categoría emergente y verdaderamente ha resultado muy elocuente, porque los resultados son polisémicos e ilustran la situación de la asignatura de Historia, todos sus actores y cómo esta es trasladada al aula.

No se ha escogido situarla en último lugar porque fuese una cuestión marginal, sino que es el resultado de la progresiva caída en cascada de todos los resultados anteriores y, además, cierra el círculo iniciado al principio, permitiéndonos lanzar un puente hacia la discusión de los resultados. Hemos rescatado todas las pruebas de los instrumentos utilizados que abrazan el concepto referido en el apartado.

Como se verá en los resultados, la escuela BPS (Primaria) apenas aparece, no se han encontrado tantas evidencias en los instrumentos.

El primer rasgo vinculado a este apartado son los tipos de agrupamientos. Es una cuestión que se hace evidente en varios documentos, por lo que creemos que es relevante subrayarlo porque, como se ha visto en el marco teórico, los *streaming groups* han sido duramente criticados desde los años 60. En el diario de observación tenemos anotado que tanto las profesoras KC, como RW, comentan voluntariamente, sin hacer ninguna pregunta, que la escuela no organiza los grupos por rendimiento.

“Debido a que la enseñanza es en grupos de habilidad mixta con un gran rango de grados (1-9), nuestro objetivo es desarrollar todas esas habilidades, pero algunos de los alumnos no las consiguen todas. En un mundo perfecto, obtendrían toda la comprensión y podrían utilizar todas las habilidades clave de manera efectiva”. (E-KC)

De esta respuesta también se desprende otro concepto, la accesibilidad de la asignatura para el alumnado vinculada los GCSEs:

“El nuevo curso de GCSE en el nivel KS4 es muy difícil así que no es adecuado para todos, pero creo que a todos debería ofrecérseles la oportunidad de cursar Historia. (E-KC)”.

La forma en la que son corregidos y lo que se exige en los nuevos GCSEs también genera espacios de desigualdad en la asignatura:

“Sin embargo, lo que se requiere ahora es muy difícil y no tiene en cuenta, ni la edad de los alumnos (15-16), ni que los alumnos de todas las habilidades pueden optar por la asignatura. (...) Lamentablemente, el examen GCSE se centra en la técnica (hay más de 10 preguntas diferentes) en lugar del conocimiento y la comprensión. Esto significa que los alumnos con interés a menudo son penalizados porque encuentran difícil responder la pregunta en el sentido que el examinador quiere, incluso si ponen información histórica precisa en su respuesta”. (E-KC)

Por último, el informe OFSTED, las *league tables* y el EBacc tienen la capacidad de incluir y excluir a las escuelas, como se indicaba en el marco teórico. Esta información también se ofrece en el OFSTED. En el apartado “Resumen de conclusiones para padres y alumnos” que aparece al principio del informe y del que se seleccionan cinco.

El porcentaje de estudiantes que logran cinco o más calificaciones de grado A * a C en GCSE exámenes, incluso en inglés y matemáticas, ha estado constantemente por encima promedio en los últimos años. (D-OF-CKS-2013).

8 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las reflexiones y diálogos entre el marco teórico y el informe de resultados no pretenden ser una valoración exhaustiva de todas las interrelaciones. Mas bien pretenden utilizar de manera modesta las herramientas heurísticas que nos ha proporcionado nuestra revisión conceptual para atribuir significados algo más distanciados y profundos a la realidad que me encontré en las aulas de dos centros educativos ingleses. Con esto no se pretenden establecer conclusiones absolutas, sino realizar una sencilla lectura crítica de lo observado para hacer emerger los condicionantes, las asunciones y lo que no se dice. Para aproximarnos a este mar de pensamientos, acciones y obligaciones de los docentes en las aulas, comenzaremos, como hicimos al inicio del trabajo, por la escuela para desembocar posteriormente en lo más particular, la asignatura de Historia.

Lo revisado en el marco teórico y las consecuencias combinadas de los informes OFSTED y los ranking nos puede llevar a pensar que la escuela inglesa podría ser diagnosticada de sufrir un inicio de síndrome de Estocolmo: se encuentra atrapada entre lo que se espera de ella, lo que valora la sociedad (empresas, familias, comunidad) y el gobierno, percibiendo y reafirmando que aquello que se le exige es lo más valioso y lo “más comprometido” para los futuros trabajadores (que no ciudadanos). Como hemos visto, a partir sobre todo de las crisis del petróleo de 1973, el debate educativo en este país comenzó a desplazarse desde la preocupación por los efectos escolares de la desigualdad social, que había subyacido a las reformas comprensivas, al énfasis en las competencias demandadas por los empleadores y, en general, reclamadas para una adecuada “adaptación” a las nuevas circunstancias sociales y laborales (cfr. Romero, 2003). Este último discurso salió a la luz en nuestras entrevistas a las profesoras. En particular, KC no dudó en aseverar que lo más valioso de la asignatura de Historia era “preparar a los alumnos para futuros trabajos” (E-KC).

Por otro lado, en relación con esto y a la luz de los resultados de este TFM, las escuelas visitadas parecen encontrarse secuestradas por los diferentes rankings (EBacc y *league tables*) y por los informes (OFSTED) que desnudan sus debilidades y las fortalezas, adoptando una actitud maniquea y uniformadora de lo que la sociedad espera, no de estas escuelas en particular, sino de la escuela en general. La escuela no tiene capacidad de movimiento o cuestionamiento, pues se ve oprimida por lo que el sistema exige de ella,

cumplir unas expectativas estrictas que se manifiestan como paradigma de la solución de los supuestos retos de la sociedad del siglo XXI. De este modo, cuando los informes OFSTED desvelan las cualidades y el “buen hacer”, las escuelas asumen como propias las mejoras que se le proponen pues, como resultado, su clientela es mayor y sus valoraciones más positivas, naturalizándose una relación de “cuasi-mercado” (Whitty et al, 1999). Aquí se observará que la asociación al síndrome de Estocolmo no es casual⁶⁷. Esta es la consecuencia del nuevo “régimen de la verdad” que los *think tanks* de la Nueva Derecha comenzaron a diseñar en la década de 1970, que terminó imponiéndose por ley con las reformas de la era Thatcher y Major, y que incluso fue asumido en lo fundamental durante los interludios de gobierno laborista (cfr. Romero y Luis, 2006).

Esta dependencia ha impuesto en los centros la cultura de empresa y, con ella, el corporativismo en las escuelas. En la entrevista se observa claramente como KC no cuestiona los medios (los contenidos, las metodologías) para alcanzar los objetivos, porque estos son primordiales. Y tales objetivos se expresan en “la presión por alcanzar los grados en los GCSEs y los informes OFSTED” (E-KC), en la creencia adicional de que esos resultados les ayudan “a ser más eficientes”. Y aunque los rankings no se hayan mencionado en la entrevista, los intuimos por declaraciones como la anteriormente citada. La misión de las docentes, se confirma en este centro de Secundaria, es la de preparar excepcionalmente bien a sus alumnos y alumnas para los GCSEs. Esto se desprende de la entrevista y del diario de observación del nivel KS4 que confirma los esfuerzos por preparar cada una de las partes del examen. Los rendimientos (el informe OFSTED sugería claramente la existencia de incentivos al profesorado) de su trabajo se miden en base a los resultados que obtiene el alumnado en los exámenes externos, así se resume el éxito y la presión a la que se encuentran sometidos tanto el centro, como el claustro docente. En este contexto cobra sentido lo que Merchán (2005) apuntaba sobre la “función de control y reproducción de la escuela” que se encuentra a la deriva de los intereses de los actores que quieren controlarla.

Pero observando lo anterior, y atendiendo a lo discutido en los dos primeros capítulos, es legítimo preguntarse cómo puede escapar la escuela a esta dinámica, qué margen de maniobra tiene dentro de este régimen invasivo de la *accountability*. Es difícil, tras lo apuntado en los resultados, escapar de esta rueda inexorable porque la rendición de cuentas y el proceso de conversión de los centros educativos en academias proveen de los

⁶⁷ La RAE define como Síndrome de Estocolmo como “la actitud de la persona secuestrada que termina por comprender las razones de sus captores”.

recursos financieros para su mantenimiento y consecución de las mejoras que aconsejan los informes OFSTED y legitiman la posición social de las escuelas (Perryman, Maguire, Braun y Ball, 2017; Ball, 2018a y 2018b).

Pero si alineamos esto con lo que ocupa verdaderamente este trabajo, cabría preguntarnos qué lugar tiene la asignatura de Historia en este contexto. Si entendemos que la asignatura tiene la misión de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y una actitud cívica activa y comprometida inmediatamente asoma una contradicción: el sometimiento a la lógica de los exámenes estandarizados y los informes externos deja un espacio prácticamente inexistente para generar cambios y reflexión, porque tanto el alumnado como el profesorado están sometidos a la exigencia de una rendición de cuentas que promueve la obtención eficiente de algo que no se discute, de algo que se ha hurtado al debate público. En semejante escenario, la única vía posible parece el “utilitarismo adaptativo” (Romero, 2018) y la aceptación (conformismo) con las reglas de juego.

Aquí el informe de resultados es muy elocuente a niveles diferentes.

Por una parte, el valor formativo que le atribuyen a la asignatura las docentes entrevistadas reside fundamentalmente en las resonancias que el pasado tiene en el presente a través de una lectura moralizante o edificante, dependiendo el caso. Las raíces de las concepciones de las docentes se hunden en los debates que se iniciaron hace más de cien años en Inglaterra, como se vio en el marco teórico (capítulo 4), lo que nos permite confirmar cómo las tradiciones permean y perduran en el quehacer diario de la asignatura.

El peso de las tradiciones en la manera de entender la asignatura de Historia no solo se manifiesta en el valor formativo que se le atribuye, sino también en las metodologías empleadas. Así, reconocemos en los discursos y acciones de las profesoras el deseo de generar “historiadores competentes” (E-CK) o que “experimenten con el oficio del historiador” (E-LD). Esto evidencia que el *back to basics*, la vuelta a una Historia tradicional, no impidió que los planteamientos de la New History se hiciesen un hueco en el *National Curriculum* y en los GCSEs, dotándoles de un barniz más presentable: gracias al uso de estas metodologías se podía justificar más fácilmente la contribución de la asignatura al desarrollo del pensamiento crítico, a través del trabajo con las fuentes y las distintas interpretaciones de los mismos hechos.

Pero aquí encontramos varias paradojas. Merchán (2005) y Cuesta (1997) denunciaban que la enseñanza tradicional de la Historia invitaba al alumnado a repetir lo que otros habían dicho sobre un hecho pasado, mientras que en las clases a las que hemos asistido

enseñan una historia del pasado a través de interpretaciones de otros justificando en esto el desarrollo de habilidades como el análisis y el cuestionamiento de las propias interpretaciones. Desde luego, tomar conciencia de que el conocimiento no es un mero reflejo de la realidad sino una interpretación de ésta, y que pueden coexistir distintas interpretaciones de los mismos hechos, es un aprendizaje ciertamente crucial. Pero, ¿es suficiente para que los niños y niñas desarrollen su pensamiento crítico? ¿Sirve a tal fin cualquier tema histórico, incluidos los tradicionales “lugares de la memoria nacional oficial” –valga la conocida expresión de Pierre Nora– como los anglos y los sajones, los Tudor y los Estuardo? ¿La constatación de que tales acontecimientos son objeto de diferentes lecturas basta para que se produzcan automáticamente transferencias susceptibles de incrementar la comprensión de cuestiones más cotidianas y de los problemas de nuestro presente? Para Fontana (1992), la Historia tenía que “explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos” (p. 114), invitando al alumnado a comenzar a construir su propio discurso, o como decía Montaigne al menos a permanecer en dudas. A priori esto podría parecer que sí se produce, pero cuando vamos más allá de los fines declarados, constatamos que se trata de acciones utilitaristas: superación de un examen en base a lo que exigen los examinadores. Lo que nos desvela el análisis de las observaciones de aula y de los exámenes GCSEs es que los alumnos no “fabrican” su propio conocimiento sino que siguen utilizando el de otros. Se entiende que el mero manejo de interpretaciones contrapuestas y cambiantes genera per se como resultado alumnos con pensamiento crítico. Pero, ¿el desarrollo de esas habilidades garantiza su aplicación a la vida real, máxime cuando el objetivo fáctico omnipresente es la superación de un examen “estandarizado” con la mejor puntuación posible?

Lo que hemos visto en las prácticas docentes es que los exámenes imponen “sus condiciones sobre el contenido que se trabaja en el aula, aquí seleccionando qué es lo que los profesores deben enseñar y los alumnos deben aprender, pero también modelando las características del conocimiento que se transmite” (Merchán, 2005, p. 83). Esta misma preocupación se exponía en 1938 en el *Spens Report* que constataba que no era lo mismo “ser educado en Historia” que ser examinado de ella. Como se desprendió de los testimonios de las entrevistas y de la dinámica de las clases, los contenidos que se subrayan son aquellos dictados por el currículum oficial y que permiten presentarse en mejores condiciones a los exámenes externos en Secundaria: no los contenidos más relevantes, sino los que más se adecúan a los estándares nacionales objeto de evaluación.

Lo que inducen los exámenes es a individualizar los logros y trayectorias vitales; la colectividad, el respeto al otro más inmediato no tiene cabida, pues los recorridos de las vidas escolares de los alumnos y alumnas son independientes en tanto en cuanto se les prepara para un examen que acredita su nivel y, por tanto, su individual futuro académico y/o laboral. A priori, la Historia debería conducir a pensar críticamente el mundo en el que vivimos, pero ¿es esto posible cuando el objetivo es aprender a superar eficazmente una prueba⁶⁸?

¿Qué es capaz de aprender el alumnado con este sistema de clase de Historia en Secundaria? Si la informante KC presupone que las habilidades y destrezas que adquieren los estudiantes les sirven para otras disciplinas, ¿qué aprendizaje y proyección del futuro están desarrollando de los estudiantes? ¿podemos introducir aquí un espacio de educación ciudadana? Y en caso de que se produzca, ¿qué ciudadanos y en base a qué se educan? ¿cuál es el aprendizaje que se transfiere al futuro? Los exámenes se practican de forma individual y dentro de un ambiente competitivo, se trata de prácticas utilitarias para superar un fin propio, en el que el trabajo con la colectividad y la relación con el otro se basan bien en aquello que sucedió en el pasado o bien en el otro como competidor. Esto es el verdadero pensamiento experiencial del alumnado en estos contextos, el que se utiliza para atribuir significados a su realidad cotidiana y que, según intuimos, se interpreta en base a los códigos anteriormente citados. ¿Qué tipo de aprendizaje social se fomenta con estas dinámicas de enseñanza? Aquí podemos anotar lo que señalaba Montaigne, el conocimiento sin entendimiento es “servil y cobarde” pues no hay posibilidad de cuestionamiento o transferencia más allá de las paredes del aula. Como decía Romero (2018), el “academicismo descontextualizado” solo sirve para cumplir con los requisitos de la vida escolar, no para la ciudadana. Es más, los conocimientos no trascienden la vida escolar son un mero barniz decorativo y neo-culturalista (Luis, 2000 y Romero, 2018), pero podría darse una situación aún más comprometida y peligrosa: la promoción tácita desde las escuelas de actitudes y valores propios del individualismo y utilitarismo que moldean las dinámicas de la sociedad actual (Jódar y Gómez, 2007 y Olmedo y Wilkins, 2014). La función atribuida al conocimiento no debería ser

⁶⁸ Aunque suene peregrina, la siguiente comparación puede resultar ilustrativa y clarificadora. Cualquiera de nosotros que haya preparado un examen de inglés de nivel medio-alto, al que se presupone una competencia hablante notable, en el momento de enfrentarse a la realidad se da cuenta que el idioma aprendido es el que le ha permitido practicar y aprender a superar un examen con el mayor éxito posible, pero que no es aquel que “difícilmente” se habla o se necesita en el día a día. Mi profesor de inglés siempre me decía: “yo te enseño a aprobar un examen, no a hablar inglés”.

simplemente aceptar y reproducir lo culturalmente aceptado, sino producir espacios de resistencia.

Para poder romper estas asunciones, se necesitaría promover un cambio por parte de los docentes (López Facal, 2011) a través de la reflexión de las prácticas y el cuestionamiento de los propios contenidos trabajados, pero como indicaba Merchán (2005) es muy difícil que se produzca en el día a día. Lo observado en los resultados confirma a Merchán, porque los centros de secundaria, convertidos en “factorías de exámenes”, exponen a las docentes informantes a las dinámicas exigentes (adecuar materiales, preparar exámenes, mejorar estrategias) que los exámenes externos generan en el día a día, haciendo difícil la apertura de espacios para prácticas alternativas o para la reflexión. La posición de las profesoras de Secundaria está muy comprometida por los exámenes, los GCSE (lo que exigen los examinadores) y la dirección del centro, pues los centros actúan como empresas que miden los rendimientos.

Sin embargo, a pesar de este clima disciplinado, cualquier posible cambio o disidencia debería empezar por la comprensión del currículum oficial como un elemento limitador. Es interesante comprobar cómo se produce la dicotomía entre las dos docentes, una docente lo aprecia limitante, mientras que la otra lo percibe flexible, menos prescriptivo, y con variedad para escoger los temas (esto ya se indicaba en el capítulo dedicado a la última reforma educativa, Haydn, 2017). El hecho de encontrarse en esta tesitura implica que las profesoras se cuestionen los contenidos de la asignatura de Historia como vehículos para lograr los objetivos que se pretenden. Cambiar y seleccionar los contenidos del currículum requiere cuestionarlos, es lo que está intrínsecamente ligado a la naturaleza de la asignatura de Historia desde una perspectiva crítica, requiere conocer sus límites y posibilidades. Si esto no sucede se seguirían reproduciendo las mismas costumbres (López Facal, 2011).

Esta realidad la confirma la investigación de Harry y Burn (2016) en la que señalaban que a pesar de que los docentes no se mostraban cómodos con los nuevos contenidos y su organización, por su ranciedad y simplicidad, muy pocos mostraban alternativas a la construcción de otros marcos más deseables no solo para el conocimiento histórico, sino también más “educables”. Resulta evidente aquí como la informante KC no cuestiona, ni los contenidos, ni la estructura cronológica en la que están organizados. Si recordamos, la revisión del currículum anterior a 2013 permitía a los y las docentes organizar los contenidos por temas transversales y no cronológicamente. Esta postura es la que la informante LD defendía. Para ella, tenía más significatividad enseñar la asignatura por

topics en profundidad que permitieran a los alumnos conocer la evolución de una faceta de la realidad a lo largo del tiempo. Harry y Burn (2016) indican que este conformismo de los y las docentes en el relato cronológico de la Historia que propone el currículum oficial, frente a lo que ellos consideran un trabajo a través de “marcos de conocimiento” es preocupante porque la mayor parte de los 550 profesores entrevistados ponían “su énfasis en comprender la Historia como herramienta para desarrollar la comprensión del presente por parte de los jóvenes” (Harry y Burn, 2016, p. 20), lo cual genera una contradicción, al igual que hemos podido contrastar en nuestros resultados. De hecho, esta aproximación nos puede conducir a lo que Romero (2001) proponía para la asignatura de Historia, proveer en las clases de “una mirada de larga duración” para explorar críticamente cómo se ha ido construyendo la realidad en la que vivimos y tener herramientas para “historizar el presente”. El único tema posible para hacer esto en las aulas en secundaria es el tema “Gran Bretaña: la salud y las personas, desde el año 1000 a el presente” (la unidad que nos ofreció voluntariamente la profesora de secundaria, KC). Sin embargo, como Harry y Burn (2016) señalan, la citada unidad ha mostrado un desarrollo muy limitado para poder entenderlo en un contexto y con unos patrones más amplios. Aquí se comprueba la inquietud que la informante KC mostraba en la pregunta relativa a los GCSEs, donde exponía que lo ideal sería rebajar los temas obligatorios de cuatro a tres, pues el conocimiento, que recibían los alumnos, debido al volumen de contenido, era muy superficial y no había posibilidad de profundizar.

La conclusión que extraen Harry y Burn (2016, p. 21) de su investigación es la siguiente: “es una visión fascinante de las perspectivas descuidadas de los profesores de Historia y su comprensión de los debates sobre el conocimiento en el plan de estudios”, justificando que los profesores se encuentran retenidos entre las tensiones por desarrollar la comprensión de la Historia y los objetivos más genéricos de la escuela. Remarcan también que los profesores han tenido poco apoyo para explorar cómo los jóvenes pueden utilizar la estrategia que proponen de los “marcos de conocimiento”. Sin embargo, aunque podemos estar de acuerdo sobre el interés de desarrollar discursos transhistóricos por sus beneficios para poder emprender una didáctica crítica de la Historia (Romero, 2001), observamos algunas limitaciones en sus conclusiones pues no ponen de relieve, ni cuestionan: la tiranía a la que están sometidos los docentes a través de la preparación de los exámenes y la rendición de cuentas. De nuestro estudio se desprende que la lógica de la *accountability* no propicia precisamente lo que estos autores pretenden: la reflexión de los docentes sobre las contradicciones existentes entre sus querencias declaradas y lo que realmente hacen en sus aulas. Quizá, para cambiar y poder proveer de elementos que

generen el cuestionamiento de la autoridad sería intervenir en las propuestas de los gobiernos (el diseño de los GCSEs o los objetivos de la asignatura) y así poder generar cambios desde todos los espectros de la comunidad educativa.

También es interesante indicar que, aunque exista un plan de estudios tan marcado administrativamente para la enseñanza de la disciplina histórica tanto en Primaria como en Secundaria, es cierto que existen brechas para trabajar de forma transversal o introducir situaciones actuales como las migraciones. La entrevista a LD, la maestra de Primaria, y la observación de sus clases demuestran que es posible. Sin embargo, el lastre que hemos visto que tiene la asignatura de Historia en Primaria es la escasa definición de los horarios y las actividades, a resultas de lo cual esta materia puede tener una escasísima presencia en la semana escolar.

Por último, antes de acabar este apartado de discusión de resultados, es interesante reflexionar sobre cómo la asignatura de Historia puede generar aún hoy lugares para la estigmatización, la diferencia y la desigualdad⁶⁹, algo que entra en contradicción con uno de los objetivos que tiene la asignatura en el curriculum, aunque de soslayo y genéricamente, “la comprensión de la diversidad de sociedades y relaciones entre diferentes grupos” (DfE, 2013). Y, por otra, porque uno de los enfoques prioritarios que declaró ya en 2010 Michael Gove para su revisión era “el principio de igualdad basado en un curriculum para todos” (Young, 2011, p. 275). Nada más lejano de la realidad a tenor de lo que las docentes han expresado en sus entrevistas desde diferentes ángulos y de lo que afirma Young (2011) que “no se puede negar que el curriculum basado en asignaturas se ha asociado históricamente con profundas desigualdades en acceso y oportunidad, asuntos que no aborda. Este no es un problema sencillo. La desigualdad educativa estará asociada a cualquier plan de estudios (...) por una sociedad, como la nuestra, que se basa en desigualdades sociales sistemáticas” (p. 275).

La dificultad de la asignatura se muestra como una barrera a los ojos de las docentes entrevistadas. Este es un asunto recurrente en la literatura (cfr. Harris, 2019), y así lo confirman también nuestras profesoras de Secundaria y Primaria. La primera señala algo contradictorio, al mismo tiempo apunta como importante que todos los alumnos cursen Historia, sin embargo, después señala que no todos puede alcanzar los objetivos “más

⁶⁹ Aunque no se citó en el informe de resultados, los dos informes OFSTED manejados señalaban en el capítulo dedicado a “Información de esta escuela lo siguiente: “la mayoría de los estudiantes son de ascendencia británica blanca y hablan inglés como lengua materna” y “la mayoría de los alumnos son de origen británico blanco. El resto son de una variedad de grupos étnicos minoritarios”. Por tanto, sería conveniente saber qué entiende Michael Gove en su revisión del *National Curriculum* por igualdad y respeto a la diversidad en su asignatura de Historia.

valiosos”. Mientras que la de Primaria apunta a los contenidos propuestos en el currículum como barreras de acceso para los niños y niñas, al no adecuarse a su edad.

Por su parte, Harris (2019) no solo ve difícil la consecución de los objetivos que deben ser logrados, sino también la realización del examen GCSE y su utilización para el nuevo EBacc en el que solo se incluyen aquellos resultados de la asignatura entre A y C, lo que implica que los centros reorienten a los alumnos hacia otras asignaturas que no sean Historia, privándolos por cuestiones tácticas de esta asignatura. Lo mismo que señalaba KC en la entrevista en relación con los GCSEs, en la que claramente expone que este examen no es apto para todos los alumnos. Por tanto, percibimos que la asignatura de Historia estigmatiza a algunos alumnos.

Harris (2019) constata que los centros de las zonas más desfavorecidas no suelen motivar a sus alumnos para presentarse a unos exámenes que les abrirían la puerta a una potencial movilidad social. Por tanto, el principio de igualdad de Gove queda totalmente desautorizado en este contexto, generando un sistema perverso. Aunque la página web del DfE insiste en declarar lo siguiente respecto a la renovación de los GCSE: “los cambios en los GCSEs reflejan la intención del gobierno de que los certificados preparan mejor a los estudiantes para estudios y trabajos posteriores, están más amoldados para los estudiantes más capaces y están diseñados para que sean accesibles al rango más completo de estudiantes que tradicionalmente tomaron GCSEs”⁷⁰.

Pero la segmentación no afecta solo al alumnado, sino también al profesorado en la medida en que el entendimiento de la asignatura crea implícitamente diferencias entre el docente especialista y el no especialista. Es interesante este tema porque confirma la concepción disciplinar de la Historia vinculada a la tradición de la escuela inglesa que viene impuesta desde que aterrizó la asignatura en el aula. La profesora de Primaria denuncia que, tal y como están planteados los contenidos, proponen una asignatura muy disciplinar no apta para docentes generalistas. De hecho, podemos fijarnos en que la profesora de Secundaria, especialista, no pone objeción en los contenidos; es más se siente cómoda. ¿Una asignatura para todos? ¿Una asignatura que promueve la diversidad y los valores democráticos? ¿Una asignatura con y desde mirada crítica? ¿Una asignatura destinada a perpetuar el sistema o a cuestionarlo? ¿Una asignatura para el sistema o para los intereses sociales de los niños y niñas?

⁷⁰ <https://www.gov.uk/government/news/guide-to-gcse-results-for-england-2019>

9 CONCLUSIONES, CAMINOS DE IDA Y VUELTA.

El “peso de la Historia” es una expresión polisémica en este trabajo. No solo hemos abordado la importancia que ha tenido y tiene la asignatura en el currículum, sino también el peso de los discursos y de las tradiciones que siguen trayéndose desde el pasado a la actualidad. El de la asignatura de Historia ha sido un camino de ida y vuelta constante en la escuela inglesa. La asignatura de Historia vigente en las aulas es la que se instauró con Margaret Thatcher: una herencia clara de la *Great Tradition*, aunque aderezada con el ingrediente de las metodologías de la *New History* que fomentan el trabajo con fuentes y con las diversas las interpretaciones de los hechos. Actualmente, el contenido en la historia británica ha aumentado, porque Gove declaró que quería que los alumnos conocieran y estuvieran orgullosos de la historia de su isla, pero no olvidemos lo que decía Larisa Sansour: “naciones enteras están hechas de cuentos de hadas”.

A pesar de que los resultados son elocuentes y se pueden apoyar y confrontar con otros estudios, tanto teóricos como investigaciones empíricas, reconocemos que las limitaciones del nuestro son palpables, pues se trata de un caso muy pequeño y con dos escuelas que no responden a la casuística habitual de los centros educativos ingleses. Además, las condiciones en las que se pudo conocer la práctica de la asignatura de Historia fueron muy limitadas. Aun así, hemos comprobado que los grandes temas revisados en los primeros capítulos de este TFM y los dilemas que se arrastran desde principios del siglo XX, se siguen manifestado en las aulas. De hecho, es revelador que en un caso tan pequeño se desvelen tan claramente los condicionantes a los que se expone la escuela inglesa.

Por otra parte, reconocemos igualmente la necesidad de mejorar los instrumentos de recogida de datos, cabría señalar las entrevistas. A pesar de entender que las condiciones requerían este tipo de entrevistas, se constata que una entrevista por escrito implica que haya muchas subjetividades y matices que no se puedan aclarar en directo con el informante, por lo que, a veces, no hemos sido capaces de calibrar su verdadera importancia. Un ejemplo de esto es lo que una de las informantes señala acerca de los intereses que hay detrás de la selección de contenidos, pero no hemos podido no hemos podido averiguar a qué intereses concretos se refiere.

Aunque no sea propio de la investigación de este trabajo, sería interesante a futuro poder investigar con detenimiento el desarrollo de las políticas que está implementado progresivamente el partido conservador y su influencia especialmente en la asignatura de Historia, ya que se ha hecho una labor de búsqueda de fuentes y de establecer el panorama general. Además, parece que vivimos unos momentos abiertos a nuevos cambios, no solo por la reciente salida del Reino Unido de la Unión Europea, sino porque a medio plazo, podemos aventurar que la asignatura de Historia acabe entendiéndose como una asignatura casi obligatoria aunque no figure como tal en el currículum oficial. Esto se debe a los intereses que hay en sea una asignatura que puntúe extra en los rankings de los resultados de los GCSEs, lo que podría producir que aquellos centros mejor posicionados o con más recursos opten por inducir a sus alumnos a presentarse de esta asignatura.

A largo plazo, observamos que el sistema educativo inglés va a desembocar en una red de academias controladas por el gobierno mediante los informes OFSTED y los rankings, jugando con una gestión privada y un control público al mismo tiempo. Es probable que esto desemboque en una uniformización todo el sistema pues los resultados de las escuelas convergen en la manera de hacer un tipo de examen.

Uno de los descubrimientos más reveladores, aunque al mismo tiempo preocupantes, ha sido el de entender la Historia desde la accesibilidad y las fronteras que provoca, tanto para alumnado como para docentes, y analizarla como un elemento que, en la actualidad, tal y como está organizado el sistema de Secundaria en Reino Unido, difícilmente puede despertar la mirada crítica y abrazar la diversidad, pues conduce a reproducir una sociedad fragmentada, individualista y eficiente, que se deja llevar por su logro meramente utilitarista.

A la vista de lo cual, y para concluir, podemos volver a Larissa Sansour y reflexionar con ella sobre el papel del pasado en futuro. En boca de una de las protagonistas de su película *In Vitro*: “Nos amamantan con memorias que se formaron antes que nosotros y solo nos crían para tiempos venideros”. ¿Dónde queda la comprensión de lo actual? ¿Aprendemos un pasado que debemos proyectar en un futuro que, a todas luces como nos dicen, es incierto? ¿Qué sentido tiene para la asignatura de Historia no comprender los problemas actuales? ¿Por qué obligamos a los alumnos y alumnas a cargar con una inútil mochila de recuerdos pasados obligándoles a entender que son útiles para su futuro, cuando ni tan siquiera nosotros estamos seguros de lo que tendremos que “usar en ese futuro”?

12. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: hdl.handle.net/10481/20644
- AQA (2019). *GCSE History 8145. GCSE exams June 2018 onwards*. Version 1.3 24 September 2019. Manchester: AQA Education. Recuperado de <https://filestore.aqa.org.uk/resources/history/specifications/AQA-8145-SP-2016.PDF>
- Aronovsky, I. (2013). History belongs to all of us Diversity and the History Curriculum. *Primary History*, 65, 5-11.
- Arthur, J. (2004). The Moral Dimensions of Promoting Citizenship through the Teaching of History. En J. Arthur, I. Davies, D. Kerr, & A. Wrenn, *Citizenship Through Secondary History* (pp. 88-100). Londres: Routledge.
- Arthur, J., y Philips, R. (2000). *Issues in History Teaching*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2018a). The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle - a system in disarray. *Journal of the British Academy*, 6, 207-238.
- Ball, S. J. (2018b). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589.
- Berger, J., & Beramendi, J. G. (1980). *Modos de ver* (3ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. et al. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blair, E., y Francis, L. (2011). Was it right to abandon the creative curriculum? *Practical Research for Education*, 44(1), 26-32.
- Bourdillon, H. (1999). *Teaching History*. London: Routledge.
- Bracey, P., Jackson, D. y Gove-Humphries, A. (2017). Diversity and history education. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp.202-212). Abingdon: Routledge.
- Brett, P. (2013). Citizenship education in England in the shadow of the Great War. *Citizenship Teaching & Learning*, 8(1), 55-74. DOI:10.1386/ctl.8.1.55_1
- Burn, K. (2015) The Gove Legacy in the Curriculum: The Case of History. En M. Finn (eds), *The Gove Legacy: Education in Britain after the Coalition*. London: Palgrave Pivot. DOI: [10.1057/9781137491510_4](https://doi.org/10.1057/9781137491510_4)

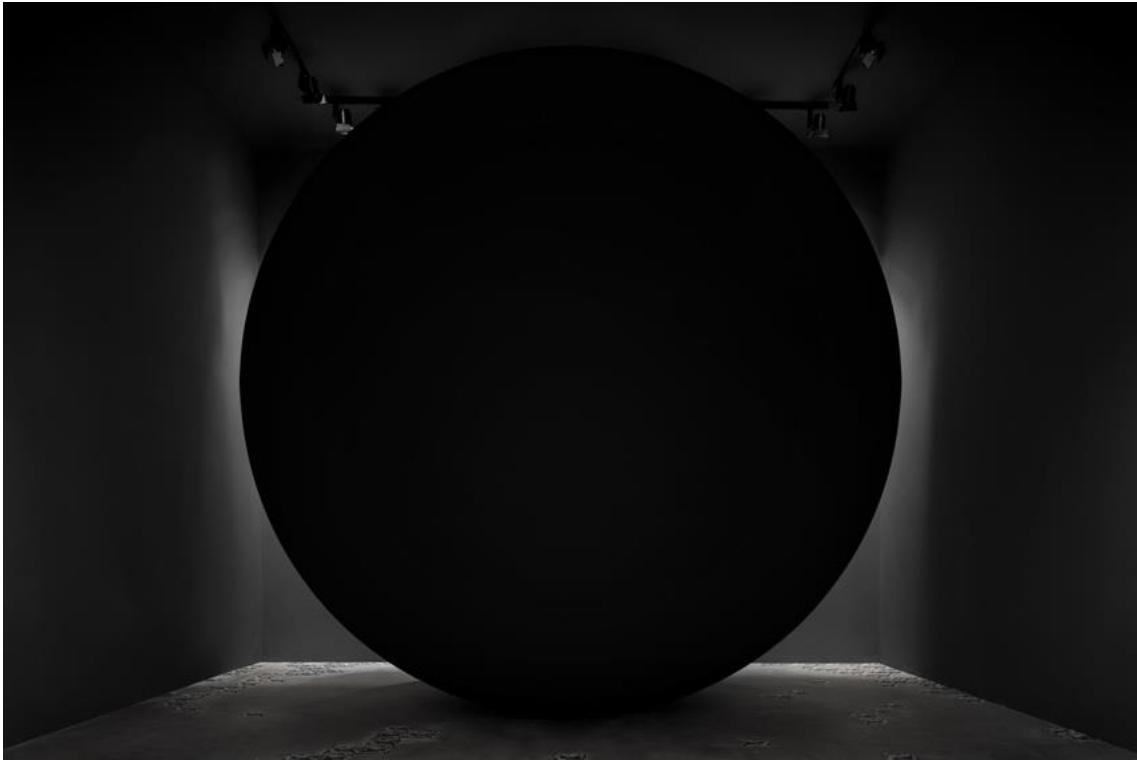
- Cannadine, D., Keating, J., y Sheldon, N. (2011). *The Right Kind of History: Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chapman, A., Burn, K., y Kitson, A. (2018). What is school history for? British student-teachers' perspectives. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788). DOI:10.3989/arbor.2018.788n2003
- Crawford, K. (1995). A history of the right: The battle for control of national curriculum history 1989-1994. *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 433-456. DOI:10.1080/00071005.1995.9974049
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). Didáctica de la crítica: la educación histórica como genealogía de los problemas del presente. En R. Cuesta Fernández, *Clío en las aulas : la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (pp. 218-231). Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Davey, B. (2017, febrero 15). Why my school doesn't teach history or geography until GCSE [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.tes.com/news/why-my-school-doesnt-teach-history-or-geography-until-gcse>
- Department for Education (2013) *Statutory guidance National curriculum in England: history programmes of study*. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- Department for Education (2013) *Key stages 1 and 2 framework document*. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Domínguez Castillo, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En VV.AA., *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado* (pp. 231-246). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. Recuperado de www.educationengland.org.uk/history

- Gove, M. (2009). *Failing schools need new leadership*. Recuperado de <http://conservativespeeches.sayit.mysociety.org/speech/601288>
- Gove, M. (2010). *Michael Gove: All pupils will learn our island story*. Conservative Party Conference, 5 October, 2010. Recuperado de <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601441>
- Harris, R. (2017). British values, citizenship and the teaching of History. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp.180-190). Abingdon: Routledge.
- Harris, R. y Burn, K. (2016) English history teachers' viewson what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (4), 518-546. DOI: 10.1080/00220272.2015.1122091
- Harris, R., Courtney, L., Ul-Abadin, Z., & Burn, K. (2019). Student access to the curriculum in an age of performativity and accountability: an examination of policy enactment. *Research Papers in Education*. DOI:10.1080/02671522.2019.1568528
- Haydn, T. (2017). Secondary history: current themes. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp.19-29). Abingdon: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Historical Association (2014) *Teaching History 153 Supplement: Curriculum Evolution, December*. Recuperado de <https://www.history.org.uk/secondary/resource/7034/teaching-history-153-supplement-curriculum-evolut>
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 381-404.
- L.A.C.E. (Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). HUM109. (1999). *Introducción al estudio de caso en Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- López Facal, R. (2011). Pensar históricamente en tiempos de globalización: la investigación e innovación en la enseñanza de la Historia. En R. López Facal, *Pensar históricamente en tiempos de globalización : actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 7-20). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Luis, A. G. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy: Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.

- Maddison, M. (2017). Primary history: current themes. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp.7-18). Abingdon: Routledge.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2000. En R. López Facal, *Pensar históricamente en tiempos de globalización : actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 65-78). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Merchán, F., Duarte, O., & Alba, N. (2012). La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana. En N. d. Alba Fernández, F. F. García y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 193-202). Madrid: Díada.
- Montaigne, M. d. (2009). La formación de los hijos. En M. d. Montaigne, *Los ensayos: según la edición de 1595 de Marie de Gournay*. (pp. 182-232). Barcelona: Acantilado.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OFSTED, 2011. *History for all: History in English schools, 2007/10*. London: HMSO. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/publications/history-for-all-strengthenes-and-weaknesses-of-school-history-teaching>
- Olmedo, A. y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (2), 99-116.
- Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. y Ball, S. (2017). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts: the influence of OFSTED on the work of schools in a post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 66 (6), 1-19.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial: Recursos informáticos y educación histórica*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Romero, J. (2003). *Proyecto docente*. Manuscrito inédito. Santander: Universidad de Cantabria.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(21). Recuperado el 12 de enero de 2020. DOI: [10.14507/epaa.v22n21.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014).
- Romero, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *¿Què està*

passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global. (pp. 33-54).
Universitat Autònoma de Barcelona.

- Romero, J. y Gómez, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En J. M. Escudero y A. Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas*. (pp. 83-118). Barcelona: Octaedro.
- Romero, J., y Gómez, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, 12 (270), DOI:10.1344/sn2008.12.1546
- Romero, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En F. G. B. Borghi, *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bolonia: Pàtron Editore.
- Romero, J., y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. DOI: 10.14516/ete.179
- Sansour, L. (2020, enero 17). *Larissa Sansour*. Recuperado de <https://www.larissasansour.com/projects.html>
- Smith, J. (2017). Discursive Dancing: Traditionalism and Social Realism in the 2013 English History Curriculum Wars. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), pp. 307-329, DOI: 10.1080/00071005.2017.1279274
- Pallier, M. (2019). Metrópolis [*Bienal de Venecia II*]. Madrid: TVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/metropolis/metropolis-bienal-venecia-2019-ii/5309781/>
- Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial... ¡Una nueva oportunidad! *Cuadernos de pedagogía*, 502, 113-117.
- Watson, M. (2019). Michael Gove's war on professional historical expertise: conservative curriculum reform, extreme whig history and the place of imperial heroes in modern multicultural Britain. *British Politics*. doi:doi.org/10.1057/s41293-019-00118-3
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- Young, M. (2011). The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14–19 curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), 265-278, DOI: 10.1080/09585176.2011.574994



71

El niño, cualquier niño, es un hecho nuevo. Y, con él, el mundo empieza de cero.

Gianni Rodari⁷²

⁷¹ Sansour, Larissa *Monument for Lost Time*, 2019, 480cm diámetro, fibra de vidrio y acero, junto a Søren Lind.

“Encargado por la Fundación Danesa de las Artes para la 58ª Bienal de Venecia, *Monument for Lost Time* toma un objeto psicológico de la ficción de *In Vitro* y lo convierte en un hecho físicamente imponente. La esfera está pintada en negro 2.0, un tono tan negro que no se refleja la luz. Esto convierte la esfera en una ilusión óptica, dejándola prácticamente ausente, pero al mismo tiempo intimidantemente presente y abrumadora, como una encarnación del trauma heredado. Los pisos son de cemento, con baldosas intercaladas fabricadas por Anan Tiles en Nablus, creando una intervención arquitectónica. Las paredes son de color gris claro y un paisaje sonoro basado en vibraciones de baja frecuencia juega como telón de fondo” Extraído de www.larissasansour.com.

⁷² En 2020 se celebra el centenario del nacimiento del pedagogo y escritor italiano.

13. ANEXOS

Anexo 1. Conceptos del sistema educativo inglés.

Concepto	Definición
Diferentes nomenclaturas para referirse a la Secretaría de Educación a lo largo del siglo XX y XXI	Board of Education 1902 - 1945 Ministry of Education 1945 - 1964 Department of Education and Science 1964 – 1992 Secretary of State for Education 1992 – 1995 Secretary of State for Education and Employment 1995 – 2001 Secretary of State for Education and Skills 2001 – 2007 Department of State for Children, Schools and Families; and Innovation, Universities and Skills 2001 – 2010 Department for Education 2010 – 2020
<i>Comprehensive School</i>	Escuela secundaria en la que no hay divisiones y todo el alumnado recibe la misma educación.
<i>Core Subject</i>	Son las tres asignaturas obligatorias dentro del sistema educativo inglés: Matemáticas, Inglés y Ciencias. Desde 2013 solo se aplica a partir del KS4.
<i>Foundation Subjects</i>	Arte y diseño, Ciudadanía, Informática y Nuevas Tecnologías, Diseño y Tecnología, Idiomas, Geografía, Historia, Música y Educación Física.
<i>Grammar School</i>	Escuela un tipo de escuela secundaria en Reino Unido que selecciona a su alumnado por su alto rendimiento académico.
<i>Local Education Authorities</i>	Son autoridades educativas locales en Inglaterra cuya responsabilidad es la educación en la jurisdicción que les corresponde. Desde la implantación del National Curriculum su poder es limitado ya que hay una tendencia a que los centros educativos convertidos en academias dependan directamente del gobierno.

<i>Modern School</i>	Tipología de escuela secundaria creada a partir del Sistema Tripartito impuesto en Inglaterra tras la <i>Education Act</i> de 1944. Este tipo de centro fue abierto para dar acogida, tras aumentar la edad obligatoria a los 15 años, a todo el alumnado mayor de 11 años que no accedía a las <i>Grammar Schools</i> . Estos centros estuvieron en funcionamiento entre 1944 y la década de los 70, cuando fueron absorbidas por el sistema comprensivo.
O Level y A Level	El O Level (Nivel Ordinario) del Certificado General de Educación (GCE) fue un certificado académico introducido en 1951 realizado a la edad de 16 años. Este certificado permitía acceder a cursos superiores que permitía acceder al A Level, más avanzado y que preparaba para el acceso a la Universidad. El O-Level y CSE fueron reemplazados en 1988 por el GCSE.
<i>Streaming</i>	Es una medida educativa que organiza a los alumnos por grupos en base a su rendimiento académico.
<i>Technical School</i>	Tipología de escuela de secundaria creada a partir del Sistema Tripartito impuesto en Inglaterra tras la <i>Education Act</i> de 1944. A diferencia de las <i>Modern Schools</i> que impartía conocimientos más generales, las <i>Technical Schools</i> enseñaba habilidades mecánicas, científicas y de ingeniería. No se crearon un gran número de este tipo de escuelas.

Anexo 2. Selección de noticias de la última revisión del Currículo vinculadas a la asignatura de Historia

TITULAR	MEDIO	FECHA
Make History Compulsory	BBC	31.01.2005
Children's grasp of history 'depressing', says minister	The Telegraph	01.07.2010
Britain's education system is being tested to destruction	The Guardian	02.01.2013
Victory for common sense as history and geography lessons go back to basics	Daily Mail	20.01.2011
'History has never been so unpopular'	The Guardian	29.03.2011
The trouble with teaching history	The Guardian	30.03.2011
Gove's schools vision: back-to-basics with 'a thorough grounding for life'	The Guardian	07.02.2013
Michael Gove's new curriculum: what the experts say	The Guardian	12.02.2013
On the teaching of history, Michael Gove is right	The Guardian	15.02.2013
Historians attack Michael Gove over 'narrow' curriculum	The Guardian	16.02.2013
Plan for history curriculum is too focused on Britain	The Guardian	16.02.2013
Michael Gove's history curriculum is a pub quiz not an education	New States Man	21.03.2013
Michael Gove's disdain for experts is typical of the laissez-faire ideologues	The Guardian	18.04.2013
Gove's history curriculum needs to do more to teach equality	The Guardian	29.04.2013
Michael Gove's new history curriculum is "insulting and offensive" blasts Simon Schama	The Mirror	31.05.2013
Michael Gove's history wars	The Guardian	13.07.2013
Why does the Left insist on belittling true British heroes? MICHAEL GOVE asks damning question as the anniversary of the First World War approaches	Daily Mail	02.01.2014
Richard J Evans: Michael Gove shows his ignorance of history – again	The Guardian	06.01.2014
Children should be taught about suffering under the British Empire, Jeremy Corbyn says	The Telegraph	27.07.2015
The trouble with choosing what history to teach	The Telegraph	07.10.2015
The trouble with teaching 'British values' in school	Independent	10.02.2018
Secret Teacher: the emphasis on British history is depriving students of balance	The Guardian	26.05.2018
British Empire is still being whitewashed by the school curriculum – historian on why this must change	The Conversation	02.11.2018

Anexo 3. Estructura del sistema educativo inglés.

Escuela		Etapas	Año	Edad
Primary School		Foundation	Reception	4
		KS1	Year 1	5
			Year 2	6
		KS2	Year 3	7
			Year 4	8
			Year 5	9
			Year 6	10
Secondary School	Secondary School	KS3	Year 7	11
			Year 8	12
			Year 9	13
		KS4 - GCSE	Year 10	14
			Year 11	15
	Sixth Form College	Sixth Form	Year 12	16
			Year 13	

Anexo 4. Metas de la asignatura de Historia en la revisión del Currículum de Historia de 2013, *Department for Education*.

1. Conocer y comprender la historia de las islas como una narración cronológica coherente, desde los primeros tiempos hasta la actualidad: cómo la vida de las personas ha dado forma a esta nación y cómo Gran Bretaña ha influido y ha sido influenciada por el mundo en general.
2. Conocer y comprender aspectos importantes de la historia del mundo en general: la naturaleza de las civilizaciones antiguas; la expansión y disolución de los imperios; rasgos característicos de sociedades pasadas no europeas; logros y locuras de la humanidad.
3. Obtener y desplegar una comprensión históricamente fundada de términos abstractos como "imperio", "civilización", "parlamento" y "campesinado"
4. Comprender conceptos históricos como continuidad y cambio, causa y consecuencia, similitud, diferencia y significado, y usarlos para hacer conexiones, hacer contrastes, analizar tendencias, formular preguntas históricamente válidas y crear sus propias cuentas estructuradas, incluyendo narraciones y análisis escritos.
5. Comprender los métodos de investigación histórica, incluyendo cómo la evidencia se usa rigurosamente para hacer afirmaciones históricas, y discernir cómo y por qué se han construido argumentos e interpretaciones contrastantes del pasado.
6. Ganar perspectiva histórica al colocar su creciente conocimiento en diferentes contextos: comprender las conexiones entre la historia local, regional, nacional e internacional; entre historia cultural, económica, militar, política, religiosa y social; y entre escalas de tiempo a corto y largo plazo.

Anexo 5. Contenidos del Currículum de Historia con la última revisión (2014).

Nivel	Contenidos ⁷³
KS1	Cambios que recuerden en su memoria; eventos significativos a escala nacional y global más allá de su memoria; vidas de individuos significantes que han contribuido a alcanzar logros de impacto nacional y global; eventos históricos, personales o lugares de su entorno local.
KS2	Cambios en Gran Bretaña desde la Edad de Piedra a la Edad de Hierro; el Imperio Romano y su impacto en Gran Bretaña; asentamientos en Gran Bretaña de anglosajones y escoceses; la lucha vikinga y anglosajona por el Reino de Inglaterra hasta la época de Guillermo el Confesor (1066); un estudio de historia local; un tema de la historia británica más allá de 1066. Otros temas: los logros de las primeras civilizaciones; Antigua Grecia y su impacto en la cultura occidental; una cultura no europea que sirva de comparativa con la historia británica.
Fuente: DfE	
KS3	El desarrollo de la Iglesia, el estado y la sociedad en la Gran Bretaña medieval (1066 – 1509); el desarrollo de la Iglesia, el estado y la sociedad en la Gran Bretaña moderna (1509-1745); ideas, poder político, industria e imperio: Gran Bretaña (1745-1901); desafíos para Gran Bretaña, Europa y el mundo (1901-presente)- Holocausto; un estudio de historia local; un tema de la historia británica antes de 1066; un estudio de una sociedad o problema significativo en la historia mundial y sus interconexiones con otros desarrollos mundiales.
Fuente: DfE	
KS4 GCSE	Los contenidos y su desarrollo están determinados por la (Ofqual) <i>Office of Qualifications and Examinations Regulation</i> . Esta oficina determina el peso que deberían tener los contenidos durante el curso, después hay varias empresas que conducen los exámenes, en este caso se resume lo que escoge AQA ⁷⁴ .
Paper 1. Estudios de periodo (los temas son escogidos por los docentes)	
A - un periodo: América, 1840-1895: expansión y consolidación; Alemania, 1890-1945: democracia y dictadura; Rusia, 1894-1945: zarato y comunismo y América, 1920-1973: oportunidad y desigualdad.	

⁷³ Para conocer los ejemplos que sugiere el DfE para trabajar cada uno de estos temas, se sugieren los documentos publicados por el mismo departamento y que se encuentran citados en la Bibliografía.

⁷⁴ Assessment and Qualifications Alliance, es una de las cinco organizaciones independientes reconocidas para hacer los GCSEs en los centros.

B - un estudio más profundo a escala mundial: Conflicto y tensión: Primera Guerra Mundial, 1894-1918; Conflicto y tensión: Periodo entreguerras, 1918-1938; Conflicto y tensión entre Este y Oeste, 1945-1972, Conflicto y tensión en Asia, 1950-1975 y Conflicto y tensión en el Golfo y Afganistán: 1990-2009.

Paper 2. Dando forma a la nación

A-un estudio temático: Gran Bretaña: la salud y las personas, desde el año 1000 a la actualidad; Gran Bretaña: el poder y las personas, desde 1170 al presente; Gran Bretaña: migración, imperios y las personas: c1790 al presente.

B- un estudio en profundidad británico que incluya el entorno político: la Inglaterra normanda: c1066-c1100; la Inglaterra medieval: el reinado de Eduardo I, 1272-1307; Isabel de Inglaterra, c1568-1603 y la Restauración inglesa: 1660-1685.

Fuente: AQA
